نموذج ترخيص

أنا الطالب : أحمد محمد كريم المساعفه أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

" أثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير "

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: أحمد محمد كريم المساعفه

التوقيع: أحمد

التاريخ: ١٥/٨/٢٠١٦م.

أثر التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة

لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي في لواء وادي السير

إعداد

أحمد محمد كريم المساعفه

المشرف

الدّكتورة إيمان عبد الفتّاح عبابنه

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

المناهج والتّدريس / أساليب تدريس اللغة العربيّة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب/ 2016

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (أثر التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي في لواء وادي السير)

وأجيزت بتاريخ: 2016/8/2

أعضاء لجنة المناقشــــة	التوقيــــــع
الدّكتورة إيمان عبد الفتّاح عبابنة، مشرفًا أستاذ مساعد/ مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	....
الأستاذ الدّكتور عبد الكريم سليم الحداد، عضوًا أستاذ/ مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	....
الأستاذ الدّكتور عبد الرحمن عبد الهاشمي، عضوًا أستاذ/ مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	....
الأستاذ الدّكتور أديب ذياب حمادنه، عضوًا أستاذ/ مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	....

جامعة آل البيت

الإهداء

إلى مَن يرضع الرّمل ليسقيني قطرة حُب

إلى من كلّت أنامله ليقدّم لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهدَ لي طريق العلم

للقلب الكبير .. أبي العزيز

إلى ملاكي في الحياة ومعنى الحبّ والحنان والتّفاني

إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود ومَن كان دعاؤها سرّ نجاحي

إلى الصوت الدافئ والقلب الحنون إلى أروع من في الوجود

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله

إلى نبع الحنان .. أمي العزيزة

إلى من أظهروا لي جمال الحياة .. إلى إخوتي

إلى دافئات القلوب ودليلي لأهدى الدّروب .. إلى أخواتي

لكلّ من أعانني في وقت حاجتي والدّاعمين لجهودي .. إلى أصدقائي

لكم جميعًا أهدي هذا الجُهد المُتواضع

الباحث

الشّكر والتّقدير

بسم الله الرحمن الرّحيم والصلاة والسّلام على أشرف المرسلين سيّدنا محمد النّبيّ الأميّ الأمين وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدّين، قال - صلّى الله عليه وسلّم -: "لا يشكر الله من لا يشكر النّاس" رواه البخاري.

لذا كان من الواجب بعد إتمام هذا الجهد المتواضع، أن أتقدّم بالشكر والتّقدير لمن أسهم في إنجاز هذا العمل، وإنّه لمن دواعي سروري وامتناني أن أتقدّم أولًا بجزيل الشّكر والإمتنان إلى أستاذتي الدكتورة إيمان عبابنة الفاضلة المشرفة على هذه الرّسالة والتي ذلّلت لي الصعاب جميعها ، والتي لم تألُ جهدًا في تقديم المساعدة والتّشجيع والمتابعة المستمرّة.

كما أتقدّم بوافر الشكر وعظيم الإمتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدّكتور عبد الكريم الحدّاد، والأستاذ الدّكتور عبد الرحمن الهاشمي، والأستاذ الدّكتور أديب حمادنة، الذين شرّفوني بقبولهم مناقشة رسالتي وإبداء الآراء والملحوظات القيّمة.

كما أخصّ بالشّكر الأستاذ الدكتور عبدالكريم الحداد الذي تشرفت بأن أكون أحد تلاميذه طيلة مرحلة دراستي للماجستير، حيث كان له الفضل الأكبر في إنجاح مسيرتي العلميّة.

والشكر موصول إلى جميع من أسهمَ في إنجاز هذا المشروع، وأخصّ بالذّكر كادر مدرستي جميل شاكر الثّانويّة للبنين، والصّويفيّة الثّانويّة الشّاملة للبنات، ممثّلة بمديريها ومعلميها الأكارم وطلّاب الصّف التّاسع وطالباته في هاتين المدرستين، حيث كان لهم دورٌ فاعل في تسهيل مهمتي اثناء تطبيق دراستي ميدانيًا.

لهم جميعًا شكري وتقديري

الباحث

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

أثر التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي في لواء وادي السير

إعداد

أحمد محمد كريم المساعفه

المشرف

الدّكتورة إيمان عبد الفتّاح عبابنه

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي في لواء وادي السّير. وأتُّبعَ المنهجُ شبه التّجريبي، وتمَّ تصميم قائمة بمهارات القراءة النّاقدة؛ للاستفادة منها في إعداد أداة الدّراسة وهي اختبار قبلي وبعدي، وتكوّن أفراد الدّراسة من (97) طالبًا وطالبةً، من مدرستي جميل شاكر الثّانويّة للبنين، والصّويفيّة الثانويّة للبنات، واختيرتا بطريقة قصديّة؛ لسهولة الوصول إليهما، ولتعاونهما مع الباحث، وتمَّ توزيع شُعب الدّراسة بطريقة عشوائيّة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبيّة مكوّنة من (52) طالبًا وطالبةً، ومجموعة ضابطة مكوّنة من (45) طالبًا وطالبةً، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) لصالح المجموعة التّجريبيّة، ووجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى إلى التّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس لصالح الإناث، وخلصت الدّراسة إلى بعض التّوصيات ومنها: تضمين أنشطة إثرائيّة وتدريبيّة بمناهج اللغة العربيّة تهدف إلى تنمية النّقد لدى الطّلبة، وتعريف مُعلّمي اللغة العربيّة بأسلوب الحوار والمناقشة، وذلك من خلال عقد دورات لهم؛ لإطلاعهم على ما يستجد من طرق تعليم القراءة لا سيّما القراءة الناقدة، إجراء دراسات باستخدام التّعلّم النشط وأساليب واستراتيجيّات تدريسيّة أخرى وتوظيفها على مهارات لغويّة أخرى.

الكلمات المفتاحيّة: التّعلّم النّشط، أسلوب الحوار والمناقشة، القراءَة النّاقدة، طلبة الصّف التّاسع الأساسي

الفصل الأوّل

مشكلة الدّراسة وأهميّتها

مقدّمة

تُعدُّ القراءةُ مقياسًا لتقدّم الأمم على مرّ العصور، فالأمم المُمارسة للقراءَة هي أُمّةٌ متقدّمة، والدّليل على ذلك أنّ أوّل ما نزل به الوحي على خير المرسلين وخاتم النبيّين هو الأمر بالقراءة، قال تعالى: "(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)" (العلق:1-5).

لقد أكّد الخطاب القرآني على أهميّة القراءة إذ تُعدُّ من أوسعِ أبواب العلم، وعن طريقها يتعلّم الإنسان ما لمْ يعلم، فهي أداة اكتساب المعارف ونقلها بين الأمم، ممّا يعني أنّها سبيلٌ لتوسيع آفاق الفرد العقليّة وزيادة خبراته المعرفيّة المختلفة، وهي منَ السُبُل المهمّة لتعرّف ثراث السابقين؛ لذا فإنّها تُعدُّ إحدى وسائل التّواصل بين الأفراد والأجيال، وهي من أهمّ الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشريّ من مختلف الأزمان والأماكن.

وتطوّر مفهوم القراءة عبر الأجيال بعد أنْ كانَ يتمثّل في تمكين المتعلّم من معرفة الحروف والكلمات ونطقها، فالقارئ الذي كان سليمًا في أدائه لنطق الكلمات يعدّ جيّدًا في القراءة. ثُمّ تطوّر ليشمل ترجمة الرموز إلى ما تدلّ عليه من معانٍ وأفكار، فهي ليست ضمّ الحروف إلى بعضها كما يرى بعض التّربويين، بل تقوم على عمليّات عقليّة متعدّدة كالرّبط والإدراك والموازنة والفهم والتّحليل والتّقويم والإبداع، فقد أصبحت القراءَة عمليّة فكريّة ترمي إلى فهم المقروء، ونتيجة للتّغيّرات الأساسيّة والاجتماعيّة والسياسيّة بعد الحرب العالميّة الأولى أُضيفَ عنصر جديد لهذا المفهوم وهو تفاعل القارئ مع النّص المقروء تفاعلًا يحرّك انفعالاته نتيجة لنقده للمادة المقروءَة، فأصبحت القراءة لا تقتصر على النّطق فقط ولكنّها تستوجب الفهم والاستيعاب، والتّفكير العميق بالمقروء، والقدرة على الرّبط بين أجزائِه؛ ليتمكّن القارئ من الاستنتاج والتواصل والتفاعل والانفعال، وذلك من خلال نقد المقروء (بدير، 2013؛ شحاتة، 1993).

والقراءة أكثر من مجرّد إدراك الكلمات وفهم ما تعنيه من أفكار ومعانٍ واردة في النصّ المقروء، فهي تعني معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات بناءً على خبرات القارئ ومعرفته، وعدم الاقتصار على معالجتها بناءً على المعاني التي قصدها الكاتب فقط، فعندما يقرأ القارئ نصًّا

ما يبدأ باسترجاع ما يخزّنه من معارفَ متعلّقة بموضوع النّصّ، بالإضافة إلى تحليل المعاني التي قصدها الكاتب وتفسيرها؛ لنقدها وإصدار أحكام حولها، لذا علينا إيجاد جيلٍ قادرٍ على مواجهة التّطوّرات، وذلك من خلال التّسلّح بسلاح القراءة الجيّدة (عاشور ومقدادي، 2005).

إنّ الغرض الأساسيّ من إعداد القارئ الجيّد، تمكينه من فهم النّصّ المقروء واستيعابه بصورة صحيحة، وهذا الأمر يعتمد على قدرة القارئ على تحليل هذا النّص وتفسيره ونقده بناءً على خبراته التي اكتسبها سابقًا، وقدرته على ربط الكلمات برموزها التي ترمز إليها والسّياق الذي وضعت فيه، فعمليّة القراءة تعتمد أساسًا على الوحدات اللغويّة التي تكوّن مع بعضها تتابعًا ذا معنى في سياق الجملة، وذلك من خلال فهمها وتحليلها وإدراكها؛ لنقدها وبيان الصحيح من الخطأ فيها (عاشور والحوامدة، 2003).

وبذلك أصبحت القراءة نشاطًا عقليًا يستند إلى مهاراتٍ واسعة تقوم على نطق الكلمات وفهمها ونقدها ممّا يؤدي إلى تفاعل القارئ مع النّص المقروء، وتمكّنه من الغوص في أعماقه؛ لاستكشاف العلاقات والروابط والمعاني الضّمنيّة فيه، والإفادة منها في حلّ المشكلات (بدير، 2013)

وللقراءة أشكال مختلفة، إذ أنّها تُصنّف من حيث الأداء إلى قراءة صامتة وجهريّة، ومن حيثُ مستوى التّفكير إلى قراءة حرفيّة وتفسيريّة وناقدة وإبداعيّة. فالهدف من القراءَة سواءً أكانت صامتة أم جهريّة فهم المعاني واستيعابها وهذا لن يتحقّق من دون تفكير وتعمّق في النّصّ والغوص في أعماقه؛ لفهمه وتفسيره ونقده ثمّ الإبداع في تفاصيله. وليصلَ القارئ إلى مراحل مُتقدّمة في القراءَة فهو بحاجة إلى قدرة على النّقد؛ لإنّ القارئ النّاقد يرى النّصّ كما لا يراه غيره من القرّاء، فهو يتعمق به لكشف العلاقات بين فقراته وترابطها، والحكم على جودتها ومدى مناسبتها للأفكار التي تطرحها النّصوص المختلفة، فهو بذلك يتفاعل مع النّصّ لنقده وتقويمه، والخروج بجملة من التّصورات والمضامين التي احتواها ذلك النّصّ المقروء (هباشي، 2008).

"وتعدُّ القراءة النّاقدة مدخلًا للتّعمّق في النّص وشكلًا من أشكال القراءة التي تقوم على التّمييز بين الأفكار، ورسم النّتائج وإبداء الرّأي، وإصدار الأحكام عليه" (هباشي، 2008: 68)، ويقصد بها كما عرّفها يونس والناقة ومدكور (1981: 171) "القراءة التي تمكّن القارئ من تحليل ما يقرأ ونقده، وإبداء الرّأي فيه، والاتّفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه". ويرى كوكران (Cochran, 1992: 162) "إنّ القراءة النّاقدة هي قراءة ما وراء السّطور قراءةً تطبيقيّة تحليليّة تركيبيّة تقويميّة؛ من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلاً ومضمونًا

ومؤلّفًا". ويرى روزن شاين (Roosen Shine, 1980: 545) أنها تعني "قدرة الطّالب على التّمييز بين الحقائق والآراء، وإصدار أحكام منطقيّة واستنتاجات حول المقروء، والحكم عليه ونقده". كما يراها فلين (Flynn, 1989: 667) بأنّها "عمليّة تفاعلية بين مستويات تفكير متعدّدة في وقت واحد؛ للتّوصّل إلى استنتاجات تستند إلى أدلة منطقيّة حولَ النّصّ المقروء".

وبذلك فإنّ مهارة القراءة النّاقدة تستهدف مستويات عُليا للتّفكير كالتّمييز والتّحليل وإبداء الرّأي؛ للخروج باستنتاجات غير مصرّح بها في النّص، وليصل الطّلبة إلى هذا المستوى فَهُمْ بحاجةٍ لكثير من التّمرّن والتّدرّب؛ بهدف فهم القارئ للمقروء بصورة عميقة وتحليله وتفسيره ونقده له، فقد أثبتت العديد من الدّراسات وجود ضعف لدى الطّلبة في مجال القراءة النّاقدة (الظنحاني، 2004 ؛ الجلال، 2004 ؛ أبو الرز، 2006؛ حافظ، 2008؛ ربابعة وأبو جاموس،2012؛ الحتاملة، 2014؛ الحوامدة، 2015)، لذا يرى الباحث ضرورة البحث عن أساليب واستراتيجيّات تتيح الفرصة أمام المتعلّم لينقد ويعبّر عن نفسه بحريّة انطلاقاً من النّظريّة البنائيّة التي تؤكّد على التّعلّم النّشط، والذي يشجّع بدوره على استقلاليّة المتعلّم ومبادرته والبحث والاستقصاء، ويركّز على التفكير؛ الأمر الذي يتطلّب توظيف طرائق تعليميّة متنوّعة لتتناسب مع مستويات القراءة النّاقدة المطلوبة.

ونظرًا لأهميّة القراءة بشكلٍ عامٍ لا سيّما القراءة النّاقدة منها؛ وذلك لما لها من دور في خلق جيل واعٍ، قادر على حلّ المشكلات التي تواجهه مع التّقدم التّكنولوجي السّريع الذي يشهده العصر الحالي، أصبح من الضروري توظيف أساليب تعلّم متنوّعة تناسب مستويات القراءة النّاقدة ومهاراتها المختلفة. ويقصد بالتعلّم (Learning) في معناه العام: التّغيّر الحاصل في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع بيئته، وما يكتسبه أثناء عمليّة التّعلّم. والتّعلّم من الناحية العلميّة يُعدُّ عمليّة فرضيّة يُستدلُّ عليها من الآثار والنتائج المترتّبة عليها، وما يتمُّ مُلاحظته لأداء الفرد هو ما يمكن قياسه وتقييمه؛ لأنّ كل ما يمكن ملاحظته يمكن قياسه مع اعتبار محدّدات وشروط الموقف الذي تمّت فيه الملاحظة. حيثُ إنّ التّعلّم هو تغيّر ثابتٌ نسبيًا في الأداء نتيجة الممارسة والخبرة، وتمثّله مجموعة استجابات الفرد في موقف معيّن لذلك ندرك علاقة المتغيّرات الخارجيّة بالمتعلّم بدرجة التّغيّر في الأداء (بدير، 2008).

ولضمان استمراريّة التّعلّم جاءَت الحاجة إلى تعلّم نشط يتغلغل في أنشطة الأطفال التّعليميّة ومناهج الكبار التّثقيفيّة بالشّكل الذي يضمن التّعلّم المستمرّ مدى الحياة، لا سيّما مع التّقدّم التّكنولوجيّ السّريع، فيتمُّ إعدادُ الطّلبة للمواجهة المبكّرة لما سوف يقابلهم من تحدّيات ومصاعب، وذلك سيدرّبهم على صقل قدراتهم وتنمية مهاراتهم في تناغم مع متطلّبات المجتمع وضرورات

الحياة المتغيّرة، وفي ظلّ ذلك كلّه نحتاج إلى تعلّم نشط يكفل الاندماج والاستغراق فيما يتعلّمون، لأنّ التّعلّم النّشط هو الذي يرتبط بميول المتعلّمين ورغباتهم، وتُستخدم فيه أساليب استكشافيّة تعاونيّة خلاّقة، تُتيح الفرصة أمامهم للتّطوّر والتّقدّم بهدف إعدادهم لمواجهة الحياة واتّخاذ قراراتهم بأنفسهم والتي درّبهم عليها معلّمون إيجابيّون (بدير، 2008).

لقد انتشر التّعلّم النّشط في منتصف القرن العشرين، وزاد الاهتمام به في بدايات القرن الحادي والعشرين كأحد الاتّجاهات التّربويّة والنّفسيّة المعاصرة، ويقوم التّعلّم النّشط على مجموعة متغيّرات عالميّة ومحليّة ومعاصرة، وتلبية لهذه المتغيّرات ينادي التّعلّم النّشط بالتّركيز على المتعلّم وجعله محور العمليّة التّعلّميّة، ولا يحدث هذا إلاّ من خلال تفاعل المتعلّم مع البيئة المحيطة به، فيكوّن المتعلّم خبراته بنفسه بشكل فرديّ أو مجتمعيّ بناءً على معارفه وخبراته الحاليّة والسابقة، وذلك من خلال التّعلم النّشط، وقد نادى بياجيه في كتاباته التّربويّة بضرورة الأخذ بالأنشطة التي تزيد من تفاعل الطّلبة بالموقف التّعلّمي، فهو يعتبرها أمرًا مهمًا في تطوير الذّهن والبُنى المعرفيّة للمتعلّم (إمبوسعيدي والحوسنيّة، 2016).

إنّ التّعلّم النّشط نمطٌ تربويّ يركّز على عمليّات التّعلّم، ويؤكّد على تفاعل المتعلّم في الموقف التّعليمي، وذلك من خلال ممارسته العديد من الأنشطة الفرديّة والجماعيّة في أثناء تعلّم المهارات اللغويّة وهي: الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة. فهو يشمل الممارسات التربويّة جميعها والإجراءات التّدريسيّة التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلّم في الموقف التّعليمي من خلال البحث والتّجريب، معتمدًا على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتّجاهات، فالمتعلّم وفق فلسفة التّعلّم النّشط لا يعتمد على الحفظ والتّلقين، وإنّما على إعمال الفكر والحوار والمناقشة وحلّ المشكلات والعمل الجماعي والتّعلّم التّعاوني (قرني، 2013).

والتّعلّم النشط: "الممارسات المستمرّة النّشطة للأنشطة الصفيّة واللاصفيّة التي يقوم بها الطّالب لبناء خبراته معتمدًا على نفسه في البحث، والحصول على المعارف، واكتساب المهارات والخبرات تحت إرشادٍ وتوجيهٍ من المعلّم" (قرني، 2013: 31). ويعرّفه إمبوسعيدي والحوسنيّة (2016: 25) بأنّه "إجراءَات يقوم بها المتعلّم داخلَ قاعة الدّراسة أو خارجها؛ لبناء معارفة من خلال الأنشطة التي يقوم بها الطّالب والتي تتطلّب منه الحركة والمشاركة الفعّالة تحت توجيه وإشراف المُعلّم". وتعرّفه بدير(2008: 35) بأنّه "التّعلّم ذو المعنى وذو القيمة القابل للإستمرار، وهو نمط تدريس يعتمد على المشاركة الإيجابيّة الفعّالة من خلال القيام بأنشطة تعلّميّة صفيّة ولا صفيّة؛ لبناء نماذج تعلّمهم".

وبذلك فإنّ التّعلم النّشط هو نمطُ تعلّم يكون الدّور الأكبر فيه للمتعلّم في بناء معارفه واكتساب السّلوكات من خلال الأنشطة التي ينفّذها في الغرفة الصّفيّة أو خارجها تحت توجيه المعلّم، فينتقل بذلك المتعلّم من الدّور السّلبي كمُتلقّي للمعلومة، إلى الدّور الإيجابي الذي يتمثّل ببناء معارفه الخاصة بنفسه، وبذلك يكون دور المعلّم موجّهًا ومُنظّمًا للعمليّة التّعليميّة.

فعندما يكون التّعلّم نشطًا، فإنّ الطّلبة هم من يقومون بالعمل ويكون دور المعلّم ثانويًّا يقتصر على التّوجيه والتّنظيم، فالطّلبه هم مَن يستخدمون عقولهم ويدرسون الأفكار جيّدًا ويعملون على تحليلها ونقدها؛ للإستفادة منها في حلّ المشكلات من جهة، وعلى تطبيق ما تعلموه من جهةٍ أُخرى، ممّا يؤدي إلى سرعة بناء معارفهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة تعلّميّة، إذ يكون دور الطلبة في التّعلّم النّشط إيجابيًا وذلك من خلال الإصغاء لما يدور حولهم من فعاليّات، والتّفكير فيها بعمقٍ، وطرح الأسئلة ومناقشة القضايا والموضوعات ذات الصّلة، واكتشاف الأمور المتعدّدة وطرح الأمثلة حولها، وتطبيق المهارات المطلوبة، والقيام بالواجبات والمسؤوليّات التي تعتمد على معرفة الطّلبة، ممّا يضمن استمراريّة التّعلم وعدم اقتصاره على الغرفة الصّفيّة، فينتقل التّعلّم بذلك إلى البيئة الخارجيّة للطّلبة (سعاده وعقل وزامل واشتيّة وأبو عرقوب، 2006).

ويتطلّب التّعلّم النّشط من المتعلّم ممارسة بعض المهام في الموقف التّعليميّ أكثر من مجرّد الاستماع لمحاضرة يقدّمها المعلّم، ويتمثّل ذلك في التّعليق على ما تمّ الاستماع له، والمناقشة، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والحركة، والتّفاعل مع عناصر الموقف التّعليميّ المختلفة؛ بهدف إصدار ردود فعل تتناسب مع الموقف التّعليميّ (Coelho, 2005).

وبذلك فإنّ للتّعلّم النّشط إيجابيّات كثيرة، فمن خلاله يتوصّل المتعلّم إلى طرق في التّعبير عن المشكلات التي تواجهه، ويتدرّب كيفيّة مواجهتها وصياغتها؛ لاقتراح حلول إجرائيّة لها، وعن طريقه يتعلّم الفرد معارف جديدة تسهم في تحليل نصوص القراءة لفهمها وإدراكها؛ لنقدها وإصدار أحكام حولها (Yoder, 2005).

وتعدّ طريقة الحوار والمناقشة أحد الطّرق الشائعة التي تعزّز التّعلّم النّشط. وهي أفضل من غيرها إذا كان الدّرس يهدف إلى: تذكّر المعلومات لمُدّةٍ أطول، وحثّ المتعلّمين على مواصلة التّعلّم، وتطبيق المعارف المتعلّمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّمين. وللحوار والمناقشة أثر كبير في فهم الموضوع والاقتناع به وفي تذكّره لاحقًا (بدير، 2008).

ويمكن تعريف أسلوب المناقشة بأنّه أحد أساليب التّعلّم النّشط الذي يشجّع الطّالب على التّفاعل داخل الغرفة الصّفيّة من خلال المشاركة بالنّقاش والتّفاعل الشفويّ بين المتعلّمين أنفسهم،

أو بين الطّلبة والمعلّم؛ من أجل اكتساب المعلومات والمهارات والخبرات والاتّجاهات المرغوبة. أمّا أسلوب الحوار النّشط فيعود الفضل في تطبيقه للفيلسوف اليونانيّ المعروف سقراط، فهو أول من شجّع على استنباط المعلومات والمعارف عن طريق الحوار النّشط معهم من خلال الأسئلة المُتتابعة والتي يؤدي أحدها للآخر، ممّا يمكّنهم من الدّخول إلى أعماق الدّرس؛ لفهمه وإدراكه ونقده (سعادة وآخرون، 2006).

والحوار هو الحديث الذي يدور بين شخصين أو أكثر حول موضوع محدّد يتمُّ تبادل الأفكار بين المُتحاورين عن طريق الأسئلة والأجوبة، والحوار لا يهدف إلى إقتناع المُتحاورين بالأفكار المطروحة، وإنّما يكون هدفه تكوين موقف واتّخاذ العبرة، أمّا المناقشة فهي الحديث الذي يدور بين مجموعة من الأشخاص يكون الهدف منها الوصول إلى رأي مُشترك يجمع المُناقشين إمّا عن طريق الاقتناع أو الأغلبيّة، فالمُناقشة أعمُّ من الحوار إلا أنهما مُكمّلان لبعضهما، فيبدأ الطّلبة بالحوار وتبادل الأفكار بينهم ليكوّن كلّ من المُتحاورين موقفًا حول الموضوع المطروح، ثمَّ يتناقشون فيما بينهم؛ للوصول إلى رأي يجمعهم على فكرة واحدة (مرعي والحيلة، 2007؛ عاشور ومقدادي، 2005).

والحوارُ لغةً الحَوْرُ: الرّجوع عن الشيء وإلى الشيء، وهُم يتحاورون: إي يتراجعون بالكلام، إذًا فالحوار هو تراجُع الكلام والتّجاوب فيه. والنّقاشُ في اللغة معناه: النّقش أي رسمُ الكلام، ويأتي النّقاش أيضًا بمعنى المُحاسبة والاستقصاء ومنهُ الحديث الشريف (من نوقش الحساب هلك)، فالمُناقشة هي نوع من التّحاور بين شخصين أو طرفين ولكنّها تقوم على أساس استقصاء الحساب، وتعرية الأخطاء وإحصائها، ويكون هذا الاستقصاء في العادة لمصلحة أحد الطّرفين فقط، الذي يستقصي مُحصيًا ومُستوعبًا كلّ ما لهُ على الطّرف الآخر (ابن منظور، 1968).

ومن وجهة نظر الباحث يمكن تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تتكوّن من ثلاث إلى خمسة أشخاص يتحاورون فيما بينهم في فكرة معيّنة ويتناقشون بينهم، ثم يختارون متحدّثًا لكلّ فكرة ليتحاور مع متحدّثي المجموعات الأخرى بهدف الخروج برأيٍ يجمع بين الطّلبة، ويكون دور المعلّم هنا تنظيم الحوار وتوجيه الطّلبة إلى الأساليب الصحيحة للمحاورة فيما بينهم، والدّور الأكبر في عمليّة التّعلّم للمتعلّمين أنفسهم.

وبذلك فإنّ أسلوب الحوار والمناقشة قد يُسهم في إيصال الطّلبة إلى القراءة النّاقدة، فهو يقوم على مبدأ قراءَة النّص ثمّ الحوار فيما بينهم لتبادل الأفكار الواردة فيه ثمّ مُناقشة هذه الأفكار؛

للوصول إلى أفكار مشتركة بينهم يجتمع عليها الطّلبة. وفي أثناء الحوار والمُناقشة التي تدور بينهم يعتادون نقل الأفكار وتدعيمها بالمبرّرات التي تؤيّد أفكارهم، ويعتادون أيضًا نقد الأفكار المطروحة بينهم، لذلك فقط جاءَت الحاجة لإجراء هذه الدّراسة لمعرفة أثر التّعلّم النّشط وأهميّته في تنمية مهارة القراءَة النّاقدة لدى الطّلبة.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها

تعدُّ القراءَة النّاقدة مستوًى مُتقدّم من مستويات القراءَة، فهي القراءَة التي تُتيح للقارئ التّعمّق في النّص، واكتشاف خباياه ممّا يُمكّن القارئ من إصدار أحكام منطقيّة مَدعومة بالمُبرّرات التي تدعمُ أحكامه حول ما يقرأ، وعلى الرّغم من أهميّة القراءة النّاقدة إلّا أنّه من المُلاحظِ وجود ضعف لدى الطّلبة بشكلٍ عامٍ في مجال القراءة لا سيّما القراءة النّاقدة منها، فمن الملاحظ ضعف الطّلبة في التّمييز بين الحقائق والآراء والخيال، وعدم قدرتهم على كشف تحيّزات الآخرين، وبيان ما له ارتباط ممّا ليس له ارتباط، وتمييز الصحيح من الخطأ فيها، ويؤكّد ذلك العديد من الدّراسات التي اهتمّت بالقراءة الناقدة مثل (أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ الظنحاني، 2004؛ الجلال، 2004؛ أبو الرز، 2006؛ ربابعة وأبو جاموس، 2012؛ الحتاملة، 2014) التي أشارت إلى وجود ضعف في مهارة القراءة النّاقدة لدى الطّلبة وعلى اختلاف مراحلهم التّعليميّة سببه عدم تركيز المناهج التّربويّة على هذه المهارة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة من التّعليم، وعدم مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة في تعلّم مهارة القراءة النّاقدة، وجمود أساليب التّدريس والاعتماد على الأساليب التّقليديّة دون توظيف الوسائل التّعليميّة الحديثة.

وبذلك فقد تحدّدت مشكلة الدّراسة الحاليّة في معرفة أثر التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ في لواء وادي السير، وبناءً عليه حاولت الدّراسة الحاليّة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدّراسة

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ يُعزى إلى أسلوب التّدريس (التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة / الاعتيادي)؟

2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ يُعزى إلى الجنس (ذكور/إناث)؟

3. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ يُعزى إلى التّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس؟

هدف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى تعرّف أثر التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ في لواء وادي السير، ومعرفة أثر الجنس في تنمية مهارة القراءَة النّاقدة لديهم.

أهميّة الدّراسة

تكمن أهميّة الدّراسة الحاليّة بالتّالي:

1. تعريف المعلّمين بأسلوب الحوار والمُناقشة وكيفيّة توظيفه في درس القراءَة.

2. قد تسهم نتائج الدّراسة الحاليّة في الحدّ من الضّعف في مهارة القراءة النّاقدة لدى الطّلبة.

3. التّعريف بمهارة القراءة النّاقدة ومهاراتها الفرعيّة، والمؤشرات السلوكيّة الدّالة عليها؛ لتوظيفها في أثناء تدريس القراءة.

4. تعريف الباحثين بنمط التّعلّم النّشط لإجراء دراسات مُشابهة على مهارات لغويّة أخرى.

5. تعريف خُبراء المنهاج والمُشرفين التّربويّين بأهميّة القراءَة النّاقدة؛ وكيفيّة تنميتها لدى الطّلبة بالاعتماد على الأساليب التّدريسيّة الحديثة.

التّعريفات الإجرائيّة

* التّعلّم النّشط: نمط تعلّم يُتيح الفرصة أمام طلبة الصفّ التّاسع الأساسيّ بالمشاركة في الحصّة الصّفيّة؛ ليكونوا محور العمليّة التّعليميّة، وذلك من خلال المشاركة بالأنشطة والتّدريبات والتّمارين، المرتبطة بنصوص القراءة "إلى ولدي" و"الحريّة" الواردة في كتاب مهارات الاتّصال بفاعليّة، وذلك من خلال الحوار والمناقشة؛ بهدف الدّخول إلى أعماق النّص وتحليله ونقده؛ لإصدار أحكام حوله.

* القراءة النّاقدة: شكلٌ من أشكال القراءة التي تُتيح الفرصة أمام طلبة الصّف التّاسع الأساسي بالدّخول إلى أعماق النّص المقروء؛ لإصدار أحكام حوله، واندرج تحته خمس مهارات هي:

التّمييز بين ما لهُ ارتباط ممّا ليس لهُ ارتباط، والتّمييز بين الحقيقة والرّأي والخيال في النّص، والرّبط بين السبب والنتيجة، وإصدار أحكام حول النّص المقروء، وتحديد هدف الكاتب، وقيسَتْ إجرائيًا بتطبيق الاختبار - أداة الدّراسة - الذي أعدّه الباحث لذلك.

* أسلوب الحوار والمناقشة: أسلوب تعلّمي يُتيح الفرصة أمام طلبة الصف التاسع الأساسيّ للمناقشة الشّفويّة حول الأفكار الرئيسة الواردة في نصّ "إلى ولدي" و"الحرّيّة" ، والحوار الشّفوي مع المعلّم من جانب، ومع زملائهم من جانب آخر؛ لفهم الأفكار الفرعيّة الواردة في النّصّ المقروء، وإدراك تفاصيله بهدف فهمها ونقدها وإصدار أحكام حولها.

* الأسلوب الاعتيادي: هو الأسلوب الذي يُمارسه معلّم اللغة العربيّة والذي يُعطي المعارف إلى طلبة الصّف التّاسع الأساسي، ممّا يجعلّ دورهم سلبيًا في عمليّة التّعلّم، ويكون دورهم بذلك حفظ المعلومات وتخزينها لوقت الاختبار.

حدود الدّراسة ومحدّداتها

اقتصرت الدّراسة الحاليّة على الحدود والمحدّدات الآتية:

1. حدود مكانيّة: طُبّقت الدِّراسة في مدرستي جميل شاكر الثانويّة للبنين والصويفيّة الثانويّة المختلطة في لواء وادي السير.

2. حدود زمانيّة: طُبّقت الدِّراسة في الفصل الدِّراسيّ الثّاني للعام الدّراسيّ 2016/2015.

3. حدود بشريّة: طُبّقت الدِّراسة على طلبة الصّف التّاسع الأساسي.

4. حدود موضوعيّة: طُبّقتِ الدّراسة الحاليّة على أسلوب الحوار والمناقشة، ولا يمكن تعميم النّتائج على أساليب أُخرى.

5. تتحدّد إمكانيّة تعميم النّتائج في ضوء خصائص أداة القياس من حيث الصّدق والثّبات، وطبيعة عيّنة الدّراسة وموضوعيّتها في الاستجابة على الأداة.

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النّظري الذي ترتكز عليه هذه الدّراسة، إذ يعرض الباحث فيه المعارف النّظرية المُتعلّقة بالتّعلّم النّشط مفهومه وظهوره والأسس التي يقوم عليها وأدوار المُعلّم والمُتعلّم في تطبيقه من جانب، والقراءة النّاقدة أهميّتها ومهاراتها والمؤشرات الدّالة عليها من جانب آخر، ويتناول أيضًا أسلوب الحوار والمناقشة، كما يعرض الباحث في هذا الفصل الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.

أولًا: التّعلّم النّشط

مفهوم التّعلّم النّشط

في ظلّ التّراكم المعرفي الذي يشهده العالم في وقتنا الحالي، باتَ من الضّرورةِ البحث عن وسائلَ وأساليب تعلّم جديدة تمكّن الطّالب من مواكبة هذا التّطوّر تسهم في تسهيل طرق اكتساب معارفه وخبراته، وجَعْلِ التّعلّم أفضل وأسهل، لذا نحن بحاجة إلى تعلّم يزيد من دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم والاستمرار به، ولا يكون ذلك إلا بجعل الطّالب منتجًا للمعرفة وليس متلقيًا لها، وهذا التّوجّه يتمثّل في النّظرية المعرفيّة والتي تتوافق مع مفهوم التّعلّم النّشط.

ظهر مصطلح التّعلّم النّشط في مُنتصف القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكلٍ واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتّجاهات التّربويّة والنّفسيّة المعاصرة، ذات التّأثير الإيجابيّ الكبير في عمليّة التّعلّم داخل الحجرة الدّراسيّة وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والجامعات (سعادة وآخرون، 2006).

والتّعلّم النّشط هو نمط من التّدريس يعتمد على النّشاط الذّاتي والمشاركة الإيجابيّة للمتعلّم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدمًا مجموعة من الأنشطة والعمليّات العلميّة كالملاحظة، ووضع الفرضيّات، والقياس، وقراءة البيانات والاستنتاج؛ من أجل التّوصّل إلى المعلومات المطلوبة، وبهذا يكون الطّالب هو من توصّل إلى المعلومة بنفسه وتحت إشراف المعلّم وتوجيهه وتقويمه، وتشير الدّلائل إلى أنّ التّعلّم النّشط يجعل الطّلبة قادرين على اكتساب مهارات معيّنة ومعارف واتّجاهات محدّدة، وهو نمط تعلّم يستمتع به المتعلّم في استغراق واندماج، وهو بذلك يحوّل العمليّة التّعلّميّة إلى شراكة ممتعة بين المعلّم والمتعلّم (بدير، 2008).

وظهرت الحاجة للتّعلّم النّشط نتيجة عوامل عدّة، ولعلّ من أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلّمون بعد كلّ موقف التّعليمي، والتي يمكن أن تفسّر بأنّها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقيّة في عقولهم بعد كلّ نشاط تعليميّ تقليديّ (بدير، 2008).

وتشير الدّراسات والأبحاث العلميّة التي أجريت حول موضوع التّعلم النّشط بأنّ قدرة الطّالب على التّركيز تتضاءل بعد مرور فترة من الحصّة الصّفيّة؛ ممّا يؤدّي إلى انخفاض كميّة المعلومات التي يستطيع الاحتفاظ بها، ويتطلّب تطبيق التّعلّم النّشط تغييرًا حقيقيًّا في أدوار المعلّم والمتعلّم وذلك من خلال تفعيل دوريهما، بحيث يكون المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة داخل غرفة الدّراسة، فهو مشترك في العمليّة التعليميّة (أمبوسعيدي والحوسنيّة، 2016).

ويقصد بالتّعلّم النّشط: "عمليّة الاحتواء الديناميكي للمتعلّم في الموقف التّعليمي، والتي تتطلّب الحركة والأداء والمشاركة الفعّالة تحت توجيه المعلّم وإشرافه ".(قرني، 2013: 29). ويقصد به أيضًا "كلّ إجراء تعلّميّ يقوم به المتعلّم داخل قاعة الدّراسة أو خارجها أكثر من مجرّد جلوسه ساكنًا صامتًا أمام المعلّم، بحيث يترتّب عليه تعديلٌ في أحد جوانب سلوكه وفقًا لهدفٍ واتّجاهِ ذلك الإجراء" (إمبوسعيدي والحوسنيّة، 2016: 25). ويمكن تعريفه بأنّه: "الممارسات المستمرّة النّشطة للأنشطة الصفيّة واللاصفيّة التي يقوم بها الطّالب لبناء خبراته معتمدًا على نفسه في البحث، والحصول على المعارف، واكتساب المهارات والخبرات تحت إرشادٍ وتوجيهٍ من المعلّم" (قرني، 2013: 31)، ويمكن تعريفه أيضًا بأنّه: "التّعلّم الذي يعني ببساطة إشغال المتعلّم بشكل مباشر ونشط في عمليّة التّعلّم ذاتها، وهنا يركّز على قيام المتعلّم بالعمل في مُختلف الأنشطة التي تُنفّذ داخل غرفة الصّف، وألّا يكون عمل المُتعلّم مُقتصرًا على استقبال المعلومة اللفظيّة والمرئيّة بل يستقبل ويُشارك ويُفكّر ويبتكر" (أبو الحاج والمصالحة، 2016: 17).

وممّا سبق فالتّعلّم النشط يتمثّل في مستوى مشاركة الطّالب في العمليّة التّعلّميّة بحيث يعتمد على نفسه في عمليّة التّعلّم ضمن استراتيجيّات تعليميّة مختلفة كالحوار والمناقشة، والعمل الجماعي، والتّعلّم القائم على التّجربة (سعادة وآخرون، 2006).

وترتكز الدّعوة إلى التّعلّم النّشط على افتراضين هما: أنّ التّعلّم في طبيعته عمليّة نشطة يقوم بها المتعلّم، وأنّه يصل إلى أقصاه عندما يتمّ احتواء المتعلّم في الموقف التّعليمي؛ لذا لا بدّ من إتاحة الفرصة أمام المتعلّم للمشاركة الفاعلة في الحصّة الصّفيّة، وذلك من خلال ممارسة المتعلّم للتّحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، وممارسة الأنشطة والتّجارب، وحلّ

المشكلات، والتّفاعل مع الآخرين، والرّحلات والزّيارات الميدانيّة، والعمل المنتج التّعاوني (قرني، 2013).

ويقوم التّعلّم النّشط على عناصر أساسيّة، تمثّل الدّعائم المهمّة له وهي التّحدث والإصغاء، والقراءة، والكتابة، والتّفكير والتّأمّل، وهذه العناصر هي التي تسمح للطّلبة المشاركة بفاعليّة في الموقف التّعليميّ مهما كانت مستوياتهم العمريّة، فهم بحاجة إلى وجود فرص للمشاركة في الأنشطة مع معلّميهم وزملائهم ومع المواد التعليميّة المتوفّرة (سعادة وآخرون، 2006)؛ لذا حاولتِ الدِّراسة التّركيز على الحوار والمُناقشة كأساليب تُتيح الفرصة أمام الطّلبة في المشاركة بالعمليّة التّعليميّة.

أسس التّعلّم النّشط:

يعتمد أسلوب التّعلّم النّشط على إعطاء الدّور الإيجابي للطّالب والتّخلّص من الدّور السلبي الذي يتمثّل بتلقي المعلومة وحفظها، ممّا يجعلها عرضة للنسيان، فأصبح من الضروري الخروج من تلك الحالة التي وإن أنتجت معرفةً فهي على الأغلب تكون ضعيفة الأثر؛ ويمكن أن تُفسّر بأنّها نتيجة تلّقي المعلومة بسهولة، فجاء التّعلّم النّشط ونظّم الممارسات التّربويّة داخل الغرفة الصّفيّة وخارجها، وبيّن دور كلّ من المُعلّم والطّالب، ضمن أسس منها: (سيّد والجمل، 2012؛ أبو الحاج والمصالحة، 2016).

1. إشراك الطّلبة في اختيار نظام العمل وقواعده، وتحديد أهداف التّعليم.
2. تنويع مصادر المعرفة واستخدام استراتيجيّات ترتكز حول المُتعلّم، وتراعي ميوله وإمكانيّاته ورغباته.
3. توفير بيئة مريحة وممتعة ثير دافعيّة الطّالب للتّعلّم.
4. إتاحة الفرصة للطّلبة للتّواصل بينهم وبين المُعلّم، وإشراكهم في تقييم أنفسهم وتقييم زملائهم.
5. مراعاة واقعيّة التّعلّم، وارتباطه بحياة الطّلبة، واختيار أنشطة وأمثلة متنوّعة.
6. مُساعدة الطّلبة على فهم ذاتهم واكتشاف نقاط القوّة والضّعف لديهم.

وممّا سبق فإنّ التّعلّم النّشط هو أسلوب تعلّمي يُتيح فرصةً للطّلبة من بناء خبراتهم ومعارفهم بالاعتماد على ما يقومون به من أنشطة، وبذلك يكون الطّالب هو من قام باكتشاف المعلومات من تلقاء نفسه، وهو ما ينمّي فيه حُبّ التّعلّم والمُشاركة الفاعلة في بناء خبراته، لذا علينا استخدام التّعلّم النّشط في تدريس القراءة النّاقدة، لما لها من دور في تنمية القدرة النّقديّة للقارئ وإصدار

الأحكام المنطقيّة المُبرّرة، وفيها تَظهرُ شخصيّة القارئ من خلال نوعيّة الأحكام وكيفيّة إيصالها للآخرين.

ثانيًا: القراءَة النّاقدة

تُعدّ القراءة من أهم المهارات اللغويّة التي يستخدمها الإنسان في تواصله مع الآخرين، فبالقراءة يكتسب الإنسان معظم معارفه وخبراته التي ينقلها الآخرون من خلال تحويلها إلى نصوص مكتوبة يستقبلها الفرد بالقراءَة.

وذكر العقّاد أنّ القراءَة تضيف إلى عمر الإنسان أعمارًا أُخرى، هي أعمار الأدباء والكُتّاب والمفكّرين والفلاسفة الذين يقرأ لهم الإنسان بدليل ما قاله: "إنّ العمر قصير، ومهما بلغ الإنسان من قوّة عضليّة خارقة، فإنّه لن يستطيع أنْ يحقّقَ وحدَهُ كلّ طموحاته، والقراءَة بكلِّ جوانبها هي التي تُحقّقُ للإنسان طموحاته، وتزيد في عمره العُمق، والفهم والفكر" (يونس والناقة ومدكور، 1981: 176).

والقراءَة النّاقدة مستوى من مستويات القراءة التي تبدأ بالمستوى الحرفي وتنتهي بالإبداعي،وتقوم القراءَة النّاقدة على إصدار الأحكام المدعومة بالمُبرّرات المنطقيّة حول النّص وأفكاره (عبد الباري، 2010). لذا يرى الباحث ضرورة تعليم الطّلبة القراءَة النّاقدة والاعتياد على إصدار الأحكام؛ ممّا يمكّننا من خلق جيل واعٍ يستطيع التّعبير عن نفسه وأفكاره بحريّة وتقديم المبرّرات المنطقيّة التي تدعم أفكاره.

وتعدّ القراءَة النّاقدة عمليّة تقويم للمادة المقروءَة وإصدار الحكم عليها، وإبداء الرّأى الشّخصي فيها من خلال معايير وأسس معيّنة، كما تعتبر القراءَة النّاقدة مستوًى متقدّم للقراءَة، فيتمثّل فيها الوعي والقدرة على التّبرير والموازنة وإصدار الأحكام على النّص المقروء، ويرتبط هذا الوعي بتفاعل القارئ مع النّص من خلال الفهم والتّحليل والتّعمّق في قراءَة النّص، ممّا يعني عدم الاستسلام المطلق للنّص، فالقارئ هو من يمتلك القدرة على القبول أو الرّفض أو التّعقيب على النّص المقروء (بدير، 2013).

لماذا نقرأ؟

القراءة عمليّة ذهنيّة، يشغل الفرد بها عقله ويبذل جهدًا لتحقيق مجموعة من الفوائد ومنها: (كوندليزا، 2010)

1. القراءَة وسيلة لتحصيل العلوم المختلفة، وأهمّها بالنّسبة لنا هي تحصيل العلم الشّرعي من خلال قراءَة كتاب الله عزَّ وجلَّ والقراءَة في سنّة النّبي - صلّى الله عليه وسلّم – والقراءة في كتب العلم الدّيني.
2. القراءَة وسيلة لتوسيع المدارك والخبرات التي يكتسبها الفرد حين يقرأ الأدب والتّفسير والفقه والعقيدة والمؤلّفات المختلفة.
3. القراءَة وسيلة لاستثمار الوقت، فالقراءة خير مُعين لقضاء وقت الفراغ فيما يُفيد.
4. القراءَة وسيلة للإفادة من تجارب الأخرين.
5. القراءَة وسيلة للتّعوّد على البحث والاستقصاء، فحين يواجه الفرد مشكلة ما يقوم بحلّها عن طريق البحث والقراءة في المُؤلّفات المختلفة؛ حتّى يجد حلول لمشكلته.

أنواع القراءَة:

تختلف أنواع القراءَة باختلاف الغرض منها وحسب احتياجات كلّ شخص، لذا فقد تنوّعت أشكال القراءَة بين الأفراد، ومنها: (كوندليرا، 2010)

1. القراءة من أجل متابعة الأخبار: فالهدف منها معرفة ما يجري حول الفرد من الأخبار التي تدور في العالم، وتتمثّل بقراءة الصُحف والمجلّات.
2. القراءَة من أجل المُتعة والتّسلية: وفي هذا النّوع تتوافر للفرد حريّة اختيار المادة التي سيتم قراءَتها، وهي من أكثر أنواع القراءة شيوعًا، ولا تقتصر على فئة عمريّة معيّنة.
3. القراءة من أجل التطوير المهني (الوظيفيّة): وترتبط بتطوير الذّات للتّقدّم بالمهنة، فيقرأ الفرد في مجال تخصّصه وشتّى المصادر الأخرى التي تمكّنه من فهم ما يقوم به من أعمال. ويندرج تحته:

أ. القراءَة من أجل التّحصيل: وهي قراءَة الدّراسة التي تقتصر على فئة الطّلاب، فيقرأ ما يتعلّق بمجال دراسته بهدف تحصيل المعلومات التي تفيدهم في دراستهم.

ب. القراءَة من أجل النّقد والمقارنة (القراءَة النّاقدة): فيتّخذ فيها القارئ موقف النّاقد، فيحكم على ما يقرأ من وجهة نظره الموضوعيّة من خلال فهم ما بين السّطور، فيميّز القارئ بين الحقيقة والرّأي ومدى قابليّة الرّأي في التّطبيق، وتحديد الأسباب والنّتائج.

ج. القراءّة من أجل الإبداع (القراءَة الإبداعيّة): هي القراءّة التي تشجّع الفرد على الإبداع وتنمّي مهاراته الابتكاريّة، والتّنوّع في القراءَة يشارك في خلق القارئ المُبدع من خلال زيادة خبراته والتي يترجمها في صورة إبداعات جديدة.

مفهوم القراءة النّاقدة

ظهرت الحاجة إلى المواطن القادر على المساهمة في حلّ مشكلات مجتمعه بعد التّغيّرات السياسيّة والاجتماعيّة التي حصلت بعد الحرب العالميّة الأولى، كما أسهمت الثّورة التّكنولوجيّة الحاليّة وتطوّرها السّريع المستمرّ في هذه الحاجة إذ باتَ من الضّروري خلق جيلٍ قادر على إصدار الأحكام على ما يقدّم إليه بالصّواب أو الخطأ، فالمعرفة النّقديّة هي أداة لفهم تاريخ الفرد وثقافته، وتعزيز فعاليّة المشاركة في القرارات التي تؤثّر في حياته، فهي تحليل لعادات التّفكير، التي تحصل في القراءَة والكتابة والتّحدّث والاستماع؛ لهذا جاء الاهتمام بتعليم النّقد.

فالقراءَة النّاقدة: "هي قراءَة وجهة النّظر الذاتيّة، ومحاولة من القارئ البحث عن استقلاليّة النّفس وعدم التّقيّد بالفكرة التي يقدّمها الكاتب، ولا يُستخدم هذا النّوع من أجل النّقد بشكل مُطلق، وإنّما النّقد الذي يكون فيه مجال للمُخالفة مع وجهة نظر الكاتب وللفكرة التي يقدّمها" (كوندليرا، 2010: 32)، ويمكن تعريفها بأنّها: "عمليّة تقويم للمادة المقروءَة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعيّة، ممّا يستدعي من القارئ فهم المعاني المُتضمّنة في النّص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًا مُرتبطًا بما يتضمّنه من معارف" (لافي، 2006: 68)، ويمكن تعريفها بأنّها عمليّة تحليل المادة المقروءَة وفحص مكوّناتها وتقويمها، وإصدار أحكام منطقيّة تجاه بعض الموضوعات والقضايا وباستخدام آليّات مُعيّنة منها الدّقة في ملاحظة الوقائع والمعلومات وتفسيرها، واستنباط العلاقات التي تنتمي إليها وتقويمها واستخلاص الحلول المُناسبة والأحكام السليمة (زروقي وعبد الكريم، 2015: 254).

بذلك فإنّ القراءَة النّاقدة عمليّة تقويم للمادة المقروءَة، من خلال التّعمّق في ثنايا النّص المكتوب، وتفسير العلاقات؛ لإصدار أحكام حوله، فيميّز القارئ بين الحقائق والآراء، ويربط بين الأسباب والنّتائج، ويحدّد هدف الكاتب، ويحدّد ما له ارتباط ممّا ليس له ارتباط، ممّا يمكّنه من إصدار أحكامه الشّخصيّة حول النّص المقروء المدعّمة بالمبرّرات المنطقيّة.

مستويات القراءَة

تتضمّن القراءَة مستويات عقليّة تتدرّج وصولًا للقراءَة النّاقدة، وتبدأ بالفهم الحرفي الذي يُعنَى باشتقاق المعنى الأساسي للنّص من خلال الكلمات وكما هي في النّص المقروء، ثمّ ينتقل إلى مستوًى أعلى هو المستوى التّفسيري الذي يقوم على تفسير الكلمات الواردة في النّص المقروء ثمّ الاستنتاجي الذي يقوم على اكتشاف العلاقات بين الأفكار المطروحة والرّوابط التي تربط هذه الأفكار للوصول إلى فهم أعمق، ليصل القارئ بعد ذلك إلى مستوى القراءَة النّاقدة والتي تشمل

المستويات الأولى للقراءَة وتتجاوزهما إلى تكوين أحكام شخصيّة وتقويم لنوعيّة المادّة المقروءة وتحديد قيمتها ومدى دقّتها أو صدقها (عبد الباري، 2010).

وتصنّف مهارات القراءة النّاقدة إلى ثلاث فئات، هي: مهارات التّمكّن ومنها: الملاحظة وتحديد وجه الشّبه والاختلاف والتّرتيب وإعطاء الأولويّة. ومهارات العمليّات ومنها: تحليل النّص والتمييز بين الحقائق والآراء والكشف عن الأسباب والنّتائج والرّبط بينها. ومهارات الإجراءَات ومنها: إصدار الأحكام والتّعليل المنطقي والتّقويم وحلّ المُشكلات (الحوامده، 2014).

وبذلك فإنّ القراءة النّاقدة تقوم على مجموعة من المهارات والمؤشّرات الدّالة عليها، وامتلاك الطّلبة لمهارة القراءَة النّاقدة يعني عدم قبولهم لما يقرأون إلا بعد نقده وإصدار الأحكام حوله، ممّا يزيد في قدرتهم على حلّ المُشكلات التي تواجههم مع التّقدم التّكنولوجي السريع، لذا فقد ارتأى الباحث أن يبحثَ حول أثر التّعلّم النّشط في تنمية مهارة القراءَة النّاقدة لدى الطّلبة.

ثالثًا:أسلوب الحوار والمُناقشة

يعدّ أسلوب الحوار والمناقشة أحد الأساليب الشّائعة التي تعزز التّعلّم النّشط، وهو أفضل من أسلوب المحاضرة المعدّلة إذا كان الهدف من الدّرس تذكّر المعلومات لفترة أطول، وحثّ المتعلّمين على مواصلة التّعلّم، وتطبيق المعارف المتعلّمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلّمين. وفيها يطرح المعلّم أسئلة محوريّة تدور حول الأفكار الرّئيسة للمادّة المتعلّمة؛ لذلك يتطلّب أسلوب الحوار والمناقشة أن يكون لدى المعلّمين معارف ومهارات كافية بالطّرق المناسبة لطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، فضلاً عن المعرفة والمهارة التي تساعد في خلق بيئة مناقشة (عقليّة ومعنويّة) تشجّع المتعلّمين على طرح أفكارهم وتساؤلاتهم بطلاقة وشجاعة (بدير ،2008).

ويعرف أسلوب الحوار والمناقشة بأنّه: أنشطة تعلّميّة تعليميّة تقوم على المحادثة التي يتّبعها المعلّم مع تلاميذه حول موضوع الدّرس، ويحرص المعّلم فيها على توجيه الطّلبة لاكتشاف المعلومة من خلال: طرح الأسئلة، ومحاولة ربط المادة المتعلّمة للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التّعليميّة، ومن ثمّ تطبيقها على أمثلة منتمية لها (مرعي والحيلة، 2007: 53)، وعرّفه سعادة وآخرون (2006: 197) بأنّه: "أحد أساليب التّعلّم النّشط الذي يشجّع الطّالب على المشاركة بفاعليّة داخل الغرفة الصّفيّة، وذلك من خلال تفاعل شفهي بين الطّلبة أنفسهم، أو بين المعلّم وأحد الطّلبة، أو بين المعلّم والطّلبة جميعهم؛ بهدف اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتّجاهات المرغوب فيها".

ويمكن تعريف أسلوب الحوار النّشط على أنّه ذلك الأسلوب الذي يعتمد على طرح المعلّم السّؤال على الطالب فيما يخصّ موضوعًا معيّنًا، والإجابة من جانب الطّالب أولا، والذي قد يطرح بدوره استفسارًا توضيحيًّا على المعلّم حول جانب من جوانب السّؤال، ثمّ يعقبه المعلّم بطرح أسئلة أخرى يجيب الطّالب عنها، على أن يعزّزه المعلّم بالثّناء والمديح إذا ما أجاب بدقّةٍ، ثمّ يكمل المعلّم طرح الأسئلة والنقاش حول الموضوع المقروء حتى يعجز الطّالب عن الإجابة، فينتقل المعلّم إلى طالب آخر، في الوقت الذي يصغي الطّلبة الآخرون لما يدور، ويسمح المعلّم لمن يريد منهم المناقشة وذلك من خلال الإضافة والتّعليق والنّقد على ما دار من حوار بين المعلّم والطّلبة (سعادة وآخرون، 2006).

ويُعرف أسلوب المُناقشة بأنّه الأسلوب الذي يعتمد على إعطاء المُعلّم كلّ مجموعة من الطّلبة فقرة من نصّ معيّن، ويطلب قراءتها بصورة مُنفردة، ثمّ يقوم طلبة كلّ مجموعة بالمّناقشة مع بعضهم وتبادل الأفكار بينهم؛ للوصول إلى أفكار مشتركة بينهم، ويقوم أحد أفراد المجموعة بالتّحدّث عن أفكار المجموعة أمام الطّلبة (إمبو سعيدي والحوسنيّة، 2016).

ويعدّ أسلوب الحواروالمناقشة أحد الأساليب الفعّالة للتّعلّم النّشط، فأول من طبّق هذا الأسلوب بشكل واسع ودافع عن أهميّته وفائدته التّربويّة هو الفيلسوف اليونانيّ المعروف سقراط، وهو أول من أكّد بقوةٍ على أنّ عمليّة التّعليم لا يقصد منها حشو أذهان الطّلبة بالمعلومات والحقائق المختلفة، بل تشجيعهم على استنباطها عن طريق الحوار النشط، فكان يحاور طلابه عن طريق طرح الأسئلة المتلاحقة؛ للكشف عن نقطة الضعف لديهم؛ من أجل دفعهم للبحث عنها بأنفسهم، وذلك من خلال التّأمّل والتّفكير والتّقصّي؛ لاستنتاج الأدلّة والبراهين ذات العلاقة (سعادة وآخرون، 2006).

وتعتبر الطّريقة السقراطيّة شكلٌ من أشكال طريقة الحوار المناقشة وتُنسب للفيلسوف اليوناني (سُقراط)، والذين يؤيدون الطريقة السقراطيّة يأخذون بوجهة النّظر القائلة: إنّ المعرفة تحدث عندما يبني المرء على معارفه الموجودة، أي أنّ الإنسان يولّد المعرفة بنفسه عن طريق التأمل والنّقاش والحكم وتقويم الأسباب ما لها وما عليها ووزن الأدلّة والشواهد، واللجوء إلى المبادئ، واتّخاذ القرارات (مرعي والحيلة، 2007).

وممّا يميّز أسلوب الحواروالمناقشة أنّه يتضمّن فكرة أنّ كسب المعرفة يعدّ في نهاية الأمر مكافأة في حدّ ذاته، أي أنّ المعلّم في محاولته قيادة الطّالب وتوجيهه نحو الاستقلال، يجب أن يؤكّد على أنّ الطّالب ينبغي ألا يتطلّع إلى مكافآت خارجيّة نتيجة لتعلّمه، والطّالب إذا درس وهو يهدف

فقط إلى بعض المكافآت الخارجيّة، فإنّه يميل إلى أن يدرس وفق تطلّعات الناس منه (مرعي والحيلة، 2007).

ويشارك الطّلبة في مناقشات موسّعة يتحدّثون فيها حول قراءَاتهم للنّص مع أقرانهم، فيتشاركون بينهم في استجاباتهم الشّخصيّة للنّص والذي أحبوه في النّص، فيتحدّث الطّلبة غالبًا حول أحداث القصّة وشخصيّاتها والأفكار التي تناولها النّص المقروء، وأحيانًا يكتفون بمناقشة الموضوعات التي تناولها النّص (عاشور ومقدادي، 2005).

ونظرًا لأن النّقد يحتاج إلى طرح الآراء الشخصيّة وتقديم المبرّرات المنطقيّة لهذه الآراء، يرى الباحث ضرورة البحث عن أسلوب يقوم على تبادل الآراء بين الطّلبة وعرض آرائهم فيما بينهم، ويتمثّل هذا الطّرح في استخدام أسلوب الحوار والمناقشة؛ لتنمية مهارة القراءَة النّاقدة لدى الطّلبة.

الدّراسات السّابقة

يتضمّن هذا الفصل عرضًا للدّراسات السابقة التي تمكّن الباحث من الإطّلاع عليها والتي أجريت في مجال التّعلّم النّشط، ودراسات أجريت في مجال القراءة النّاقدة، وقد قسّمت إلى ثلاثة أقسام مرتّبة بحسب التّسلسل الزّمني من الأقدم إلى الأحدث على النّحو الآتي:

الدِّراسات التي أجريت في مجال التعلم النّشط

أجرى العدوي (2006) دراسة هدفت معرفة أثر استراتيجيّة تعليميّة توليفيّة قائمة على استراتيجيّات تعليميّة (ما فوق المعرفيّة، والتّعلّم النّشط، واتّخاذ القرار) في الاستيعاب القرائي والتّفكير السّابر لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في فلسطين، وتكوّنت عينة البحث من (131) طالبًا وطالبة، (64) طالبة و(76) طالبًا، وقسّمت الإناث إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة وكذلك الذكور، وأشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) في الاستيعاب القرائي، لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ في فلسطين، يعزى للاستراتيجيّة التّوليفيّة القائمة على استراتيجيّات ما فوق المعرفيّة، والتّعلّم النّشط، واتّخاذ القرار، لصالح المجموعة التجريبيّة. وإلى كون التّعلّم النّشط يجعل الطّلبة نشيطين، ومتفاعلين بشكلٍ إيجابيّ، من خلال الأسئلة المحفّزة للتّفكير التي يطرحها المعلّم على طلبته في الصّف.

وأجرى محمود (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيّات التّعلّم النّشط والتّقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التّعبير التّحريري لدى طلاب الصّف الأول الإعدادي، وأختار

عيّنة مكوّنة من (160) طالبًا، مقسّمين إلى أربع مجموعات، الأولى تجريبيّة وعددها (41) طالبًا درسوا وفق استراتيجيّة العصف الذّهنيّ وحلّ المشكلات، والثّانية تجريبيّة وعددها (43) طالبًا درسوا وفق استراتيجيّة التّعلّم البنائي، والثّالثة تجريبيّة وعددها (37) طالبًا درسوا وفق استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني، والرّابعة ضابطة وبلغ عددها (39) طالبًا درسوا بالطّريقة الاعتياديّة، ومجموعة من معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الإعداديّة، بلغ عددهم (98) معلمًا، للإجابة على استبانة موضوعات التّعبير المناسبة لتلاميذ الصّف الأول الإعدادي؛ لتحديد المناسب لهؤلاء التّلاميذ، حيث أشارت النّتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في مهارة المقارنة بين الأفكار لصالح المجموعات التّجريبيّة، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مهارة استنتاج الأفكار لصالح المجموعات التّجريبيّة، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مهارة توظيف الأفكار في موضوعات التّعبير التّحريري لصالح المجموعات التّجريبيّة، وهذا يبيّن فاعليّة التّعلّم النّشط في تنمية مهارات التّعبير التّحريري باستخدام استراتيجيّات العصف الذّهني وحلّ المشكلات، والتّعلّم البنائيّ، والتّعلّم التّعاونيّ.

وأجرى جلهوم (2008) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التّعبير الكتابي الإبداعي من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط في تدريس الأدب، وبيان مدى فاعليّة الاستراتيجيّات المستخدمة في تنمية مهارات التّعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصّف الأول الثانوي، واختار المنهج الوصفي التّحليلي لوصف وتحليل الظّاهرة وتفسير البيانات، واستخدم المنهج التّجريبي في تدريس الوحدة المختارة من الأدب العربي، وتجريب الاستراتيجيّة المستخدمة في عمليّة التّدريس، كما استخدم أسلوب تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتابات التّلاميذ من خلال الاختبار القبلي والبعدي، واختار عينة مكوّنة من (76) طالبًا، وبعد استبعاد المتغيّبين وصل عدد العينة إلى (60) طالبًا منهم (30) طالبًا في المجموعة التّجريبية و(30) طالبًا في المجموعة الضّابطة، حيث أشارت الدّراسة التي قام بها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة والضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار التّعبير الإبداعي لصالح المجموعة التّجريبيّة، وأشارت أيضًا إلى أهمّ استراتيجيّات التّعلّم النّشط، وبيان فاعليّتها في تنمية مهارة الكتابة الإبداعيّة لدى طلاب الصّف الأول الثّانوي وهي استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني، واستراتيجيّة التّعلّم الذّاتي.

وأجرى فرفورة (2008) دراسة هدفت إلى تحديد فاعليّة استراتيجيّة توليفيّة قائمة على التّعلّم النّشط في تحصيل النّقد الأدبيّ وتنمية المفاهيم الصّرفيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الأردن، وتكوّن أفراد الدّراسة من (130) طالبًا وطالبةً في الصّف الأول الثّانوي، موزعين على

أربع شعب دراسيّة، وموزعين عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيّة تكوّنت من (64) طالبًا وطالبة، وأخرى ضابطة وتكوّنت من (66) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النّتائج وجود أثر للاستراتيجيّة التّوليفيّة التّعليميّة القائمة على التّعلّم النّشط في تحصيل النّقد الأدبيّ لدى الأفراد الذين درسوا بهذه الاستراتيجيّة وهي دالّة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبيّة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل يعزى لتفاعل متغير الجنس واستراتيجيّة التّدريس التّوليفيّة القائمة على التّعلّم النّشط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيما يتعلّق بالمفاهيم الصّرفيّة تعزى لاستخدام الاستراتيجيّة التّوليفيّة القائمة على التّعلّم النّشط لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأجرت العنزي (2010) دراسة هدفت إلى تقصّي تأثير تطبيق التّعلّم النّشط باستخدام استراتيجيتي المجموعات الثّرثارة والأسئلة السّابرة على الطّالبات المتفوّقات في الصّف التّاسع في دولة الكويت وأثرها في التّحصيل بمادة اللغة العربيّة والدّافعيّة نحو التّعلّم، وبلغ عدد الطّالبات المتفوّقات اللواتي يشكلن المجموعة التّجريبيّة (66) طالبة، حيث بلغ عدد الطّالبات المتفوّقات في الشّعب التي تمّ تدريسها وفق استراتيجية المجموعات الثّرثارة (34) طالبة، وبلغ عدد الطّالبات المتفوّقات في الشّعب التي تمّ تدريسها وفق استراتيجية الأسئلة السّابرة (32) طالبة، وبلغ عدد الطّالبات المتفوّقات في المجموعة الضابطة (31) طالبة، حيث أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات مجموعات الدّراسة على الاختبار التّحصيلي ومقياس الدافعية تعزى لاستراتيجيّة التّدريس (المجموعات الثّرثارة، الطّريقة الاعتياديّة) لصالح المجموعة التي تمّ تدريسها وفق استراتيجيّة المجموعات الثّرثارة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات مجموعات الدّراسة على الاختبار التّحصيلي ومقياس الدافعيّة تعزى لاستراتيجيّة التّدريس (الأسئلة السّابرة، الطّريقة الاعتياديّة) لصالح المجموعة التي تمّ تدريسها وفق استراتيجيّة الأسئلة السّابرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات مجموعات الدّراسة على مقياس الدّافعيّة والاختبار التّحصيلي تعزى لاستراتيجيّة التّدريس (المجموعات الثّرثارة، الأسئلة السّابرة) لصالح المجموعة التي تمّ تدريسها وفق استراتيجيّة المجموعات الثّرثارة.

وأجرى آغاباتوغن (agabatogun, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطوّر كفاءة التّواصل بين المتعلّمين الذين تعلّموا اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية من خلال التعلّم النشط باستخدام طريقتي كليكرز (Clickres) والتواصل، واختار عيّنة مكوّنة من (99) طالبًا من المدارس الابتدائيّة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مهارات التّواصل باللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية، تعود لطريقة التّدريس المتّبعة.

الدّراسات التي أجريت في مجال القراءة النّاقدة

أجرى أبو الهيجاء والسّعدي (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر نموذج التّعليم وأسلوب التّعلّم في تطوير مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من أربع شعب صفيّة، توزّعوا في مجموعتين تجريبيّة وعددها (85) طالبًا وطالبة، وأخرى ضابطة بلغ عددها (83) طالبًا وطالبة، فأظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعة التجريبيّة والضّابطة من الصّف الرّابع الأساسيّ، في مستوى القراءة النّاقدة تعزى إلى نموذج التّعليم، ووجود فروق دالّة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعة التّجريبيّة والضّابطة من الصّف الرّابع الأساسيّ، في متوسطات اختبار القراءة النّاقدة تعزى إلى التّفاعل بين نموذج التّعليم وأسلوب التّعلّم، ممّا يثبت أنّ نموذج التّعليم كان فاعلاً في تطوير مستوى القراءة النّاقدة لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ، وقد أكدّت الدّراسة إمكانيّة تعليم بعض مهارات القراءة النّاقدة لتلاميذ الصّفوف الأساسيّة الدّنيا، وذلك بتوظيف نماذج تعليميّة ملائمة، تأخذ بالحسبان أساليب التّعلّم المفضّلة لأولئك التلاميذ.

وأجرى الظنحاني (2004) دراسة هدفت إلى قياس مستوى طلبة الصّفين السّادس والسّابع الأساسيّين في مهارات القراءة النّاقدة في المدارس العامّة والنموذجيّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة، حيث أخذ الباحث عيّنة من طلبة الصّفين السّادس والسّابع الأساسيّين بطريقة عشوائيّة بلغت (1179) طالبًا وطالبة، منهم (613) طالبًا وطالبة من الصّف السّادس الأساسيّ، و(566) طالبًا وطالبة من الصّف السّابع الأساسي، حيث تلخّصت نتائج الدّراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات درجات مهارات القراءة النّاقدة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي في المدارس العامّة والنموذجيّة في دولة الإمارات العربيّة تعزى لمتغير الجنس لجميع المهارات ماعدا مهارة التّذوّق وهذه الفروق لمصلحة الإناث، وأيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات درجات مهارات القراءة النّاقدة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في المدارس العامّة والنموذجيّة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة تعزى لمتغير الجنس بالنّسبة لمهارات التّمييز والأسلوب والحكم وهذه الفروق لمصلحة الإناث.

وأجرى الظفيري (2006) دراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى عيّنة من طلبة كليّة التّربية بجامعة الكويت – تخصص اللغة العربيّة، واختار الباحث مجموعتين: الأولى تجريبيّة مكوّنة من (78) طالبة، وقد تلقّت برنامجًا في القراءة النّاقدة

في تدريس اللغة العربيّة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من (37) طالبة، درست بالطّريقة الاعتياديّة، وأشارت النّتائج إلى عدّة مؤشرات من أهمّها: أنّ مستوى أداء أفراد عيّنة البحث قد جاء مقبولًا في بعض مهارات القراءة النّاقدة، وأثبتت الدّراسة فاعليّة البرنامج المُقترح في تنمية مهارات القراءة النّاقدة، وأظهرت النّتائج إلى وجود تحسُّن دالّ إحصائيًا في ثلاثة مكوّنات لصالح المجموعة التّجريبيّة: التّمييز بين أفكار الكاتب، واستخلاص النّتائج من المُقدّمات، والانسجام بين أفكار الكاتب، في حين لم توجد فروق دالّة إحصائيًا بين المجموعتين في التّحسّن بالجوانب الأخرى للقراءة النّاقدة.

وأجرى حافظ (2008) دراسة هدفت إلى كشف فاعليّة استراتيجيّة الخريطة الدّلاليّة في تنمية مهارات القراءَة النّاقدة لدى طلاب المرحلة الثّانويّة، واختار الباحث مجموعتين: الأولى تجريبيّة مكوّنة من (40) طالبًا، درست وفق استراتيجيّة الخريطة الدّلاليّة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من (42) طالبًا، درست وفق الطّريقة الاعتياديّة، وأشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي أداء المجموعة التّجريبيّة وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار القراءة الناقدة لصالح المجموعة التّجريبيّة، وعدم وجود فروق دالّة في مهارتي استنتاج هدف الكاتب، واستنتاج الفكرة الرّئيسة للفقرة، ووجود فروق دالّة في باقي مهارات القراءة النّاقدة، وخلُصتِ الدّراسة إلى فاعليّة استراتيجيّة الخريطة الدّلاليّة في تنمية مهارات القراءّة النّاقدة.

وأجرى ربابعة وأبو جاموس (2012) دراسة هدفت الكشف عن أثر برنامج في القراءة النّاقدة في تنمية مهارات القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة والإبداعيّة لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من ستِّ شعبٍ في مدرستين من مدارس التّربية والتّعليم في لواء الكورة للعام الدّراسي 2010/2009، حيث بلغ عدد العيّنة (124) طالبًا و(118) طالبةً، وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha=0.05$) لصالح المجموعة التّجريبيّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha=0.05$) لصالح الإناث في مجال القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة ، في حين جاءت الفروق لصالح الذّكور بدلالة إحصائيّة عند ($\alpha=0.05$) في مجال الكتابة الإبداعيّة.

وأجرى محمد (2013) دراسة هدفت الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على القراءَة النّاقدة في تنمية الذّكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة، واختار الباحث عيّنة من طلبة الصّف الخامس الابتدائي بمدرسة الاسكندريّة تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبيّة (ذكور وإناث) درست عن طريق البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة (ذكور وإناث) درست بالطّريقة الاعتيادية، حيثُ أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّط درجات المجموعة

التّجريبيّة ومتوسّط درجات المجموعة الضّابطة على مقياس الذّكاء اللغوي لصالح المجموعة التّجريبيّة، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وأجرى أوليفيراس (Oliveras, 2014) دراسة هدفت الكشف عن أثر القراءَة النّاقدة للمجلّات ذات المُحتوى العلمي في اكتساب المعارف العلميّة لدى الطّلبة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من مجموعتين: الأولى أعمارهم بين (13- 14) سنة، والمجموعة الثّانية (16-17) سنة، حيثُ بلغ عددهم (117) طالبًا، حيثُ تمَّ تحليل اهتمام الطّلبة في المعلومات التي يتلقونها واختيارهم للقصّص التي يودّون قراءَتها، وأيضًا تحليل الصّعوبات التي تواجه الطّلبة أثناء الحصول على المعلومات، وأشارت النّتائج إلى أنَّ القراءَة النّاقدة تُساعد على ربط المعلومات بالحقائق والتي تُساعد بدورها في اكتساب الطّلبة للمعارف العلميّة وأستمرارها.

وأجرى الحتاملة (2014) دراسة هدفت إلى معرفة فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على المنحى التّكامليّ في تحسين بعض مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ في الأردن، وتكوّن أفراد الدّراسة من (106) طلّاب وطالبات من طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ في مديريّة تربية جرش، حيث أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في أداء مجموعتي الدّراسة في معظم مهارات القراءة النّاقدة، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في أداء الطّلبة في كلّ مهارات القراءة النّاقدة، والدّرجة الكليّة تعزى للجنس وللتّفاعل بين الطّريقة والجنس.

وأجرى زين (Zin, 2015) دراسة هدفت إلى التّحقّق من مستوى مهارات القراءة النّاقدة بين متعلّمي اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية في المدارس الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزيّة في ماليزيا، وتكوّنت عينة الدّراسة من (295) طالبًا من مختلف الحقول الدّراسيّة، حيث أظهرت نتائج الدّراسة وجود ضعف عام في مهارات القراءة النّاقدة لدى متعلّمي اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية، لا سيّما في عمليّة تحليل واستيعاب النص المقروء.

وأجرى الحوامدة (2015) دراسة هدفت الكشف عن فاعليّة استراتيجيّة (TIPS) في تعليم التّفكير وفي تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي في محافظة إربد، وقد تكوّن أفراد الدّراسة من (109) طلبة موزّعين على مدرستين (ذكور وإناث)، مقسّمين إلى مجموعتين: المجموعة التّجريبيّة تكوّنت من (28) طالبًا و(26) طالبةً درست من خلال استراتيجيّة (TIPS) في تعليم التّفكير، والمجموعة الضّابطة تكوّنت من (28) طالبًا و(27) طالبةً درست وفق الطريقة الاعتياديّة، حيثُ أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا في

مستوى أداء طّلبة الصّف الخامس الأساسي على مهارات القراءَة النّاقدة لصالح أفراد المجموعة التّجريبيّة، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى أداء طّلبة الصّف الخامس الأساسي على مهارات القراءَة النّاقدة تُعزى لمتغيّر الجنس، وعدم وجود دالّة إحصائيًا تُعزى للتّفاعل بين الجنس وطريقة التّدريس.

وأجرى طالبي ومارزبان (Talebi & Marzban, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيّات تعليم القراءة الناقدة في المتعلّمين المتقدّمين إلى اختبار (EFL) في مجال استقبال الكلمات في إيران، وتكوّن أفراد الدراسة من (48) متقدّمًا لاختبار (EFL) وقد اختيروا بطريقة عشوائيّة، حيث أظهرت النّتائج وجود مشكلة واضحة لدى المتقدّمين لاختبار (EFL) في مجال استقبال الكلمات، ووجود ضعف في عمليّة تدريس المصطلحات وتدريس القراءة النّاقدة، وأشارت الدّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأجرى كرابي (Karabay, 2015) دراسة هدفت إلى كشف فاعليّة القراءَة النّاقدة باستخدام استراتيجيّات القراءَة الخارجيّة مثل: أخذ المُلاحظات، ووضع الخطوط تحت المعلومات المُهمّة في فهم النّصوص المُعطاة، وتكوّن أفراد الدّراسة من (60) مُعلّمًا موزّعين إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة، وأظهرت الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا لصالح المجموعة التّجريبيّة وقدرة أفرادها على تلخيص النّص المقروء وإعادة صياغتة بصورة أفضل من أفراد المجموعة الضّابطة، ممّا يثبت فاعليّة الاستراتيجيّات المُستخدمة في القراءَة النّاقدة.

الدّراسات المُتعلّقة بأسلوب الحوار والمناقشة

أجرى الحجوج (2003) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعليّة برنامج مُقترح قائم على القراءة الصّامتة الموجّهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصّف التّاسع الأساسي، ولتحقيق ذلك تمّ اختيار عيّنة تتألف من (136) طالبًا وطالبةً من الصّف التّاسع الأساسي موزّعين في أربع شُعب دراسيّة ، وتمّ تقسيم الطّلبة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيّة ومجموعة ضابطة، بلغ عدد طلبة كلّ مجموعة (68) طالبًا وطالبةً، وكلّ مجموعة مكوّنة من شعبتين إحداهما للذّكور وأخرى للإناث، تمّ تدريس المجموعة التّجريبيّة بالطّريقة المُقترحة، والمجموعة التّجريبيّة درست بالطّريقة الاعتياديّة، وأشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في الاستيعاب القرائي والاستيعاب القرائي للنّصوص النّثريّة والنّصوص الشعريّة بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التّجريبيّة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تعود للتّفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل.

وأجرت عابدين (2009) دراسة هدفت إلى فحص فعاليّة برنامج تدريبي مبني على استراتيجيّات العصف الذّهني والمناقشة والتّكرار في تنمية التّفكير الإبداعي لدى عيّنة من طلبة الصّف العاشر، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق في التّفكير الإبداعي تُعزى إلى مُتغيّر الجنس، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطبيق اختبار تورانس الشّكلي للتّفكير الإبداعي كاختبار قبلي وبعدي على عيّنة الدّراسة التي شملت (60) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف العاشرالأساسي، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة بواقع (30) طالبًا وطالبةً في كلّ مجموعة، وأشارت النّتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في التّفكير الإبداعي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي لصالح المجموعة التّجريبيّة؛ ممّا دلّ على فعاليّة البرنامج، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تُعزى لمتغيّر الجنس، وكذلك عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تُعزى للتّفاعل بين المجموعة والجنس.

وأجرى الرشيدي (2012) دراسة هدفت للكشف عن مدى فاعليّة تدريس اللغة العربيّة بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصّف التّاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (92) طالبًا وطالبةً موزّعين إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة، وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطي علامات الطّلبة على اختبار التّحصيل البعدي في اللغة العربيّة بين المجموعتين ولصالح المجموعة التّجريبيّة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطي علامات الطّلبة على اختبار التّحصيل البعدي في اللغة العربيّة تبعًا لمتغيّر الجنس، وللتّفاعل بين اسلوب التّدريس والجنس، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي علامات الطّلبة على اختبار التّفكير الاستقرائي في مادة اللغة العربيّة البعدي للمجموعتين ولصالح المجموعة التّجريبيّة التي درست وفق أسلوب الحوار، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تثعزى لمتغيّر الجنس، والتفاعل بينه وبين الطريقة.

وأجرى سعادة والظفيري (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاكتشاف والحوار في التّفكير النّاقد والتّحصيل لدى طلبة الصّف الحادي عشر بدولة الكويت الذين يدرسون مبحث التّاريخ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي من جهة، وتبنّي اختبار واطسون- جلاسر (Watson-Glaser) للتّفكير النّاقد في صورته العربيّة من جهة أخرى. واقتصرت عيّنة الدّراسة على ثلاث شُعب من ثلاث مدارس تمّ اختيارها عشوائيًا: المجموعة الأولى تمّ تدريسها بطريقة الحوار، وبلغ عدد الطّلاب فيها (19) طالبًا، والمجموعة التّجريبيّة الثّانية تمّ تدريسها بطريقة الاكتشاف، وبلغ عدد الطّلاب فيها (19) طالبًا، والمجموعة الضّابطة تمّ تدريسها بالطّريقة الاعتياديّة، وبلغ عدد الطّلاب فيها (19) طالبًا، وبلغ المجموع (57) طالبًا. حيثُ أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا في كلٍّ من التّفكير النّاقد والتّحصيل لدى الطّلاب

الذين درسوا التّاريخ بطريقتي الحوار والاكتشاف ولصالح المجموعتين التّجريبيتين عند مُقارنتهما بالمجموعة الضّابطة التي درس أفرادها بالطّريقة الاعتياديّة.

التّعقيب على الدّراسات السابقة

يلاحظ من الاستعراض للدّراسات السّابقة أنّ هناك توجهًا قويًا نحو استخدام التّعلّم النّشط وجعله بديلاً للطريقة الاعتياديّة؛ لما له من أثر في تنمية المهارات اللغويّة بشكلٍ عام لدى المتعلّمين وهذا ما أثبتته الدّراسات ومنها: دراسة أغاباتوغن (agabatogun, 2014)، ودراسة طالبي ومارزبان (Talebi & Marzban, 2015)، ودراسة زين (Zin, 2015)، ودراسة العنزي (2010)، ودراسة جلهوم (2008)، ودراسة فرفورة (2008)، ودراسة محمود (2007)، ودراسة العدوي (2006).

وقد تناولت دراسة أغاباتوغن (gabatogun, 2014) التعلّم النشط في معرفة مدى تطوّر كفاءة التّواصل بين المتعلّمين الذين تعلّموا اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية، وتناولت دراسة العنزي (2010) التّعلّم النّشط في التّحصيل والدّافعيّة نحو التّعلّم، وتناولت دراسة جلهوم (2008) التّعلّم النّشط في مجال التّعبير الكتابي الإبداعي، بينما تناولت دراسة فرفورة (2008) التّعلّم النّشط في التّحصيل وفي مجال النّقد والمفاهيم الصّرفيّة، وتناولت دراسة محمود (2007) التّعلّم النّشط في مجال التّعبير التّحريري، أمّا دراسة العدوي (2006) فقد تناولت التّعلّم النّشط في مجال الاستيعاب القرائي والتّفكير السابر، ولم يتمكّن الباحث من إيجاد دراسات تناولت التّعلّم النّشط في مجال القراءَة النّاقدة، وهذا ما يميّز الدّراسة الحاليّة عن غيرها من الدّراسات.

ثمّ جاءت هذه الدّراسة لتوظّف التّعلّم النّشط وكشف أثره في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي (ذكور وإناث)، فقد أخذت الدّراسة مُتغيّر الجنس وهذا ما يُميّز الدّراسة الحاليّة عن غيرها من الدّراسات.

واستفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة في تحديد مُشكلة الدّراسة الحاليّة، وذلك بعد الاطّلاع على أبرز النّتائج والتّوصيات التي خَلُصت إليها بعض الدّراسات السّابقة، وفي تصميم قائمة بمهارات القراءة النّاقدة وأداة الدّراسة، مثل دراسة (أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ وحافظ، 2008؛ والحتاملة، 2014؛ والحوامدة، 2015).

الفصل الثّالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضًا لإجراءات الدّراسة، والمنهج المستخدم في الدّراسة، ومجتمع الدّراسة، وعيّنتها، وخطوات إعداد أداة الدّراسة، ومتغيّرات الدّراسة، وخطوات تطبيق الدّراسة ميدانيّا، والأساليب الإحصائيّة المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها.

منهج الدّراسة

اعتمد الباحث على المنهج شبه التّجريبي في تطبيق أداة الدّراسة، فقد اختيرَتْ مجموعتان إحداهما تجريبيّة مكوّنة من شعبتين (ذكور، إناث)، ودرست بأسلوب الحوار والمناقشة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من شعبتين (ذكور، إناث)، درست بالطّريقة الاعتياديّة.

أفراد الدّراسة

تكوّن أفراد الدّراسة من مجموعتين إحداهما تجريبيّة مكوّنة من شعبتين إحداهما للذكور ويرمز لها بالرمز (ج) والأخرى للإناث ويرمز لها بالرمز (أ) وبلغ عددهم (52) طالبًا وطالبةً، ومجموعة ضابطة مكوّنة من شعبتين إحداهما للذّكور ويرمز لها بالرّمز (د) والأخرى للإناث ويرمز لها بالرّمز (ب) وبلغَ عددهم (45) طالبًا وطالبةً، من طلبة الصّف التّاسع الأساسي للعام الدّراسي (2016/2015)، وبلغَ عددهم الكلّي (97) طالبًا وطالبةً، من مدرستي جميل شاكر الثّانويّة للبنين، والصّويفيّة الثّانويّة للبنات التابعتين لمديريّة لواء وادي السير في مدينة عمّان تمّ اختيارهما بطريقة قصديّة؛ لسهولة الوصول إليهما، ولتعاونهما مع الباحث، وقام الباحث بتوزيع شُعب الدّراسة على المجموعتين بطريقة عشوائيّة، إذ درسَتِ المجموعة التّجريبيّة وفق أسلوب الحوار والمناقشة، أمّا المجموعة الضابطة فقد درسَتْ وفق الطّريقة الاعتياديّة، ويوضّح الجدول (1) توزيع أفراد الدّراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدّراسة وفق عدد الشّعب والطّلبة

المدرسة	عدد الشّعب	المجموعة التّجريبيّة	المجموعة الضّابطة	المجموع
مدرسة جميل شاكر الثانويّة للبنين	2	(ج) 27	(د) 25	52
مدرسة الصويفيّة الثّانويّة للبنات	2	(أ) 25	(ب) 20	45
المجموع	4	52	45	97

أداة الدّراسة

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات القراءة النّاقدة، وفي ضوئها تمّ تصميم أداة الدّراسة المتمثّلة بالاختبار التّحصيلي في القراءة النّاقدة؛ بهدف قياس مهارات القراءَة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي قبليًا وبعديًا.

خطوات بناء الاختبار

1. تحديد قائمة بمهارات القراءّة النّاقدة ومؤشّراتها السّلوكيّة الدّالة عليها وذلك بعد الإطّلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة ومنها: دراسة حافظ (2008)، وربابعة وأبو جاموس (2014)، والحتاملة (2014) والحوامدة (2015). (مُلحق 1).
2. عرض قائمة المهارات الخاصة بالقراءَة النّاقدة على مُحكّمين من ذوي الاختصاص بمناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنيّة، وجامعة العلوم الإسلاميّة، ومجموعة من المتخصّصين في اللغة العربيّة في جامعة البلقاء التّطبيقيّة وبعض معلمي اللغة العربيّة ومشرفيها في وزارة التّربية والتّعليم؛ للتّحقّق من مدى مُلاءَمتها (مُلحق 3).

3. اختيار قطعة نثريّة تمثّل قصةً قصيرةً من كتاب كليلة ودمنة بعنوان "الناسك وابن عرس"؛ لتُوظَّف في الاختبار - أداة الدّراسة - ولأنّها تناسب فكرة الموضوعات التي تمّ التّدرّب عليها أثناء تطبيق الدّراسة وهي: (إلى ولدي، والحرّيّة) (ملحق 2).
4. صياغة فقرات الاختبار بصورته الأوليّة في ضوءِ قائمة مهارات القراءَة النّاقدة، وذلك بعد الاطّلاع على اختبارات مُماثلة.
5. التّحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين بمناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنيّة، وجامعة العلوم الإسلاميّة، ومجموعة من المتخصّصين في اللغة العربيّة في جامعة البلقاء التّطبيقيّة وبعض معلمي اللغة العربيّة ومشرفيها في وزارة التّربية والتّعليم؛ للتّأكّد من وضوح فقرات الاختبار وصحّتها ومناسبتها لطلبة الصّفّ التّاسع الأساسي (ملحق 3).
6. إعادة النّظر بالاختبار وفق آراء المُحكّمين وملحوظاتهم؛ لإخراج الاختبار بصورته النّهائيّة (ملحق 2).
7. تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعيّة لمعرفة ثبات الاختبار، وتحديد الزّمن الذي يتطلّبه الاختبار، وتحدّد زمن الاختبار بعد تطبيقه على العيّنة الاستطلاعيّة بـ (45) دقيقة، من خلال جمع زمن إجابة الاختبار لأوّل خمسة طلّاب وآخر خمسة طلّاب قاموا بتسليم أوراقهم مقسومة على عددهم (10).
8. تحديد علامة الاختبار الكليّة بـ (35) درجة (ملحق 2).
9. تطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا على أفراد الدّراسة (التّجريبيّة والضّابطة).
10. تصحيح الاختبار وفقَ معايير التصحيح التي تمّ اعتمادها وانقسمت إلي جانبين هما: (مُلحق 4).

أولًا: الجانب التّحريري:

وُضِع لكلّ إجابة علامتان، وقُسّمت كالآتي:

1. مراعاة الكتابة السليمة (نصف علامة).
2. ترتيب الكتابة وتنظيمها (نصف علامة).
3. وضوح الفكرة المكتوبة (نصف علامة).
4. تحديد الإجابة بالمطلوب من السّؤال فقط (نصف علامة).

ثانيًا: الجانب الموضوعي:

أ. الاختيار من متعدّد: وُضِع لكلّ إجابة علامتان، تكون باختيار البديل المناسب من بين البدائل.

ب. وضع الكلمة المناسبة في الفراغ: وضع لكلّ إجابة علامة واحدة، تكون بوضع الكلمة المناسبة في مكانها المناسب.

ج. اكتشاف الخطأ اللغوي وتصحيحه: لكلّ خطأ لغوي علامتان، تكون باكتشاف الخطأ وتصحيحه.

أسلوب الحوار والمناقشة

يُعدُّ أسلوب الحوار والمُناقشة من أساليب التّعلّم التي تُتيح الفرصة أمام الطّلبة لعقد جلسة حوار ونقاش حول موضوع ما فيتحاورون ويتناقشون فيما بينهم في فكرة معيّنة ، بهدف الخروج برأيٍ يجمع بين الطّلبة، ويكون دور المعلّم هنا تنظيم الحوار وتوجيه الطّلبة إلى الأساليب الصحيحة للمحاورة والمُناقشة فيما بينهم، والدّور الأكبر في عمليّة التّعلّم للمتّعلّمين أنفسهم.

خطوات التّدريس وفق أسلوب الحوار والمناقشة

تمّ تدريس القراءَة النّاقدة في درس (إلى ولدي) بالاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة، وفق الخطوات الآتية:

1. يبدأ المُعلّم بالتّمهيد للدّرس من خلال:
   - التّعريف بفنّ الرّسائل.
   - التّعريف بكاتب الرّسالة.
2. كتابة عنوان الدّرس على السّبورة.
3. تعريف الطّلبة بأهداف القراءة. (مُلحق 5).
4. تكليف الطّلبة بقراءَة الدّرس قراءَةً صامتة بحدود خمس دقائق.
5. طرح مجموعة من الأسئلة حول الفكرة الرّئيسة.
6. تكليف الطّلبة بقراءَة الدّرس قراءَةً جهريّة صحيحة مُعبّرة.
7. قراءَة النّص قراءَة تفسيريّة؛ لتفسير معاني الكلمات وشرح الأفكار الواردة فيه.

8. تكليف الطّلبة بتشكيل مجموعات صغيرة، عدد أفراد المجموعة الواحدة خمسة طلّاب / طالبات، موزّعين بالشكل الآتي:
   - قائد المجموعة: المسؤول عن إدارة الحوار.
   - الموثّق: المسؤول عن كتابة أفكار إجابات المجموعة.
   - المشاركون: باقي أعضاء المجموعة.
9. يوزّع المُعلّم أوراق عمل على كلِّ مجموعة تتضمّن أسئلة تُتيح الفرصة أمام الطّلبة للحوار فيما بينهم حول الأفكار الواردة في النّص المقروء (مُلحق 5).
10. مناقشة المُعلّم للمجموعات في حلّ كلّ سؤال على حدة.

دور المعلّم

1. تقسيم الصّف إلى مجموعات.
2. تقديم التّعليمات الخاصة بكيفيّة النّقاش الخاص بأسلوب الحوار والمناقشة، المُتمثلة في عدم التّعصّب بآرائهم، وقبول رأي الآخر إذا كان مُقنعًا، وتقديم مُبرّرات منطقيّة مدروسة، واحترام المُتحدّث وعدم مُقاطعته أو الاستهزاء به.
3. توزيع أوراق العمل على المجموعات.
4. تنظيم أداء الطلبة ومتابعه أثناء الحوار والمُناقشة.
5. توفير بيئة مريحة وممتعة ثير دافعيّة الطّالب للتّعلّم.
6. إتاحة الفرصة للطّلبة للتّواصل بينهم وبين المُعلّم، وإشراكهم في تقييم أنفسهم وتقييم زملائهم.
7. مراعاة واقعيّة التّعلّم، وارتباطه بحياة الطّلبة، واختيار أنشطة وأمثلة متنوّعة.
8. مُساعدة الطّلبة على فهم ذاتهم واكتشاف نقاط القوّة والضّعف لديهم.
9. تقويم الطّلبة، وتقديم التّغذية الراجعة.

صدق الاختبار

للتّحقق من صدق الاختبار، تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مجال مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، والمتخصّصين باللغة العربيّة، في الجامعات الأردنيّة الرّسميّة، ومشرفين ومعلّمين في وزارة التّربية والتّعليم، وكان عددهم تسعة محكّمين (مُلحق 3)، في مجال مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، وفي مجال اللغة العربيّة، حيثُ طُلبَ منهم إبداء الرّأي في مدى مناسبة فقرات الاختبار لمهارات القراءة النّاقدة المستهدفة والمؤشّرات السّلوكيّة

الدّالة عليها، من خلال عمليّات الحذف، أو الإضافة، أو التّعديل، وقد جاءت ملحوظاتهم مُشيرةً إلى حذف بعض الأسئلة، فقد حُذفت خمسة أسئلة من الاختبار؛ لأنّ مستوى تلك الأسئلة يقع في مستويات الاستيعاب الحرفي والتّفسيري والإبداعي ولا ترتبط بالمستوى النّقدي، وتّعديل بعض الأسئلة، حيثُ تمّت الإشارة إلى عدد من الأسئلة بالتّعديل لتناسب موضوع الدّراسة، وإضافة بعض الأسئلة، حيثُ تمّتِ الإشارة إلى إضافة سؤالين تتعلّق بالأسباب والنّتائج.

ثبات الاختبار

للتّأكّد من ثبات الاختبار، طُبّق الاختبار بصورته النّهائيّة على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدّراسة مُكوّنة من (20) طالبةً من مدرسة الأميرة إيمان المختلطة، وهي إحدى مدارس لواء ناعور، ثمّ طبّق الاختبار مرّة أُخرى بعد مضيّ أسبوعين من التّطبيق الأول للاختبار على العيّنة نفسها، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (0.836) وهو معامل ارتباط مناسب لأغراض إجراء هذه الدّراسة.

التّجربة الاستطلاعيّة للاختبار

تمّ تطبيق اختبار القراءة النّاقدة على أفراد من خارج أفراد الدّراسة، بلغ عددهم (20) طالبة، من مدرسة الأميرة إيمان المُختلطة؛ للتّحقّق من ثبات الاختبار، وتحديد الزمن المناسب للاختبار الذي بلغ (45) دقيقة، وتمّ احتسابه بالمعادلة:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطّلبة الخمسة الأوائل} + \text{زمن إجابة الطّلبة الخمسة الأواخر}}{10}$$

$$= \frac{(53+52+52+49+48) + (40+40+37+37+35)}{10}$$

$$= \frac{254+189}{10}$$

= 44.3 ≈ (45) دقيقة.

تطبيق الاختبار

قام الباحث بتطبيق الاختبار بصورته النّهائيّة على عيّنة الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

1. توضيح تعليمات الاختبار لأفراد الدّراسة.
2. توضيح التّساؤلات التي طرحها الطّلبة حول الاختبار.
3. تطبيق الاختبار كاختبار قبلي بتاريخ 2016/4/7.
4. تمّ تطبيق الدراسة على مدار ثلاثة أسابيع بواقع عشرين حصّة صفيّة، وذلك ابتداءً من 2016/4/10 إلى 2016/4/28.
5. بعد الإنتهاء من تطبيق الدّراسة، تمَّ تطبيق الاختبار كاختبار بعدي بتاريخ 2016/5/1.
6. تصحيح الاختبار، وتصحيح نتائجه، وفق المعايير المحدّدة له وهي:

أولًا: الجانب التّحريري:

وُضِع لكلّ إجابة علامتان، وقُسّمت كالآتي:

1. مراعاة الكتابة السليمة (نصف علامة).
2. ترتيب الكتابة وتنظيمها (نصف علامة).
3. وضوح الفكرة المكتوبة (نصف علامة).
4. تحديد الإجابة بالمطلوب من السّؤال فقط (نصف علامة).

ثانيًا: الجانب الموضوعي:

1. الاختيار من متعدّد: وُضِع لكلّ إجابة علامتان، تكون باختيار البديل المناسب من بين البدائل.
2. وضع الكلمة المناسبة في الفراغ: وضع لكلّ إجابة علامة واحدة، تكون بوضع الكلمة المناسبة في مكانها المناسب.
3. اكتشاف الخطأ اللغوي وتصحيحه: لكلّ خطأ لغوي علامتان، تكون باكتشاف الخطأ وتصحيحه.

(مُلحق 4).

إجراءات الدّراسة

تمَّ إجراء الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

1. الرّجوع إلى الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة والإفادة منها في وضع قائمة مهارات القراءة النّاقدة والمؤشرات السلوكيّة الدّالة عليها؛ للإفادة منها في إعداد أداة الدّراسة - الاختبار-، ثمَّ عرضها على المحكّمين للوصول إلى صورتها النّهائيّة.
2. تحديد الدّروس المقرّرة لتطبيقها وهي: الوحدة الرّابعة عشْرَة من كتاب مهارات الاتّصال للصّف التّاسع الأساسي بعنوان "إلى ولدي"، والوحدة السادسةَ عشْرَةَ بعنوان "الحُرّيّة" (مُلحق 6).
3. إعداد الاختبار - أداة الدّراسة -، وهو من إعداد الباحث في ضوء قائمة مهارات القراءة النّاقدة، ويشتمل أسئلة مقاليّة وأسئلة اختيار من متعدّد، وعرضه على مجموعة من المحكّمين؛ للتّحقق من صدقه، وتمَّ التّحقّق من ثباته بتطبيقه على عيّنة من خارج أفراد الدّراسة (مُلحق 2)، (مُلحق 3).
4. إعداد دليل المُعلّم الخاص بتطبيق الدِّراسة.
5. الحصول على موافقة رسميّة من مديريّة التّربية والتّعليم لتطبيق الدّراسة (ملحق 6).
6. تحديد أفراد الدّراسة وتقسيمهم لمجموعتين إحداهما تجريبيّة بشعبتين (ذكور/ إناث)، ومجموعة ضابطة بشعبتين (ذكور/ إناث)، من مدرستي جميل شاكر الثّانويّة للبنين، والصويفيّة الثانويّة للبنات.
7. لقاء مُعلّمي الصّف التّاسع الأساسي الذين يدرّسون المجموعة التّجريبيّة (ذكور/إناث)؛ لتدريبهم على استخدام أسلوب الحوار والمناقشة، وكيفيّة توظيفه في تدريس درسَي (إلى ولدي، والحريّة)، وذلك كما هو معروض في دليل المُعلّم الذي أعدّه الباحث لذلك (مُلحق 5).
8. تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التّجريبيّة والضابطة، بواقع (45) دقيقة لكلّ شعبة بتاريخ 2016/4/7.
9. تدريس المجموعة التّجريبيّة وفق أسلوب الحوار والمناقشة، والمجموعة الضابطة وفق الطّريقة الاعتياديّة من تاريخ 2016/4/10 – 2016/4/28.
10. تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين (التّجريبيّة والضابطة) بتاريخ 2016/5/1.
11. جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا وفق أسئلة الدّراسة.
12. استخراج نتائج الدّراسة وعرضها ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم مجموعة من التّوصيات.

تصميم الدّراسة

تمّ استخدام المنهج شبه التّجريبي في إجراء الدّراسة، حيث قام الباحث بتطبيق اختبار قبلي على أفراد الدّراسة: التّجريبيّة والضّابطة؛ لمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدّراسة، ثمّ درست المجموعة التّجريبيّة وفقَ أسلوب الحوار والمناقشة، والمجموعة الضّابطة وفقَ الطّريقة الاعتياديّة، وبعد الانتهاء من التّدريس خضعت المجموعتان لاختبار بعدي، وتمّ جمع البيانات؛ لتحليلها.

EG: O X O

CG: O O

حيثُ: EG: المجموعة التّجريبيّة

CG: المجموعة الضّابطة

O: اختبار القراءة النّاقدة (القبلي والبعدي)

X: أسلوب التّدريس المُقترح

متغيّرات الدّراسة

تناولت الدّراسة المتغيّرات الآتية:

أولًا: المتغيّر المستقلّ:

- أسلوب التّدريس، وله مستويان:

أ. أسلوب الحوار والمناقشة.

ب. الأسلوب الاعتيادي.

ثانيًا: متغيّر تصنيفي:

- الجنس وله فئتان:

أ. ذكور.

ب. إناث.

ثالثًا: المتغيّر التّابع:

- مهارة القراءة النّاقدة.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في معالجة البيانات

بعد جمع البيانات، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء طّلبة الصّف التّاسع الأساسي في المجموعتين (التّجريبيّة والضابطة)، وتمّ تحليل البيانات باستخدام تحليل التّباين الثّنائي المُصاحب (Tow way Ancova)، وتمّت مناقشة النتائج وتقديم التّوصيات في ضوء ذلك.

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

يتناول هذا الفصل عرضًا للنّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة في ضوء أسئلة الدّراسة ومتغيّراتها، وذلك بعد حساب المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ومعالجة البيانات إحصائيًا، على النّحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نصّ السؤال الأول: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ تعزى إلى أسلوب التّدريس (التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة / الاعتياديّة)؟".**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة الصّف التّاسع الأساسي - أفراد الدّراسة – في اختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي تبعًا لأسلوب التدريس والجنس والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاختبار القبلي والبعدي للقراءة النّاقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي

المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
التّجريبيّة	ذكر	19.04	5.302	24.19	4.368
	أنثى	21.00	3.764	27.92	2.783
	الكلي	19.98	4.688	25.98	4.114
الضّابطة	ذكر	21.84	4.845	22.12	5.167
	أنثى	22.00	2.340	23.00	2.991
	الكلي	21.91	3.895	22.51	4.315
الكلّي	ذكر	20.52	5.414	23.06	4.709
	أنثى	21.89	3.550	25.29	3.929
	الكلي	21.15	4.671	24.09	4.484
العلامة الكليّة للاختبار	35				

يتّضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهريّة بين متوسّطات المجموعتين في اختبار القراءَة النّاقدة، وحسب متغيري المجموعة والجنس، حيثُ بلغَ المتوسّط الحسابي (25.98) لدى أفراد المجموعة التّجريبيّة (أسلوب الحوار والمناقشة)، بينما بلغَ (22.51) لدى أفراد المجموعة الضّابطة في الاختبار البعدي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة، تمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (tow way ANCOVA) والجدول (3) يوضّح ذلك:

الجدول (3)

نتائج تحليل التّباين الثّنائي المشترك (tow way ANCOVA) لدلالة الفروق في اختبار القراءَة النّاقدة البعدي بين فئات مُتغيرات أسلوب التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة	($\eta 2$) مربع ايتا
المتغيّر المشترك	803.127	1	803.127	135.289	.000	.595
أسلوب التّدريس	742.584	1	742.584	125.090	.000*	.576
الجنس	24.229	1	24.229	4.081	.046*	.042
أسلوب التّدريس× الجنس	49.036	1	49.036	8.260	.005*	.082
الخطأ	546.147	92	5.936			
الكلي	1930.165	96				

* دال إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05).

يتّضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسّطات المجوعتين التجريبيّة والضابطة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغيّر طريقة التّدريس، إذ بلغَتْ قيمة (ف) المحسوبة (125.090) وبدلالة إحصائيّة (0.00).

الجدول (4)

المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لاختبار القراءَة النّاقدة تبعًا لمتغيّرات أسلوب التّدريس والجنس والتّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس

أسلوب التّدريس			
المجموعة		المتوسّط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
التّجريبيّة		26.795	.344
الضّابطة		21.002	.374
الجنس			
ذكور		23.389	.340
إناث		24.408	.369
أسلوب التّدريس x الجنس			
التّجريبيّة	ذكور	25.569	.484
	إناث	28.021	.487
الضّابطة	ذكور	21.209	.490
	إناث	20.794	.555

يتّضح من الجدول (4) أنّ المتوسّط الحسابي المعدّل للمجموعة التّجريبيّة بلغَ (26.795) وهو أعلى من المتوسّط الحسابي المعدّل للمجموعة الضّابطة (21.002)، وهذا يدلّ على أنّ الفروق جاءَت لصالح المجموعة التّجريبيّة.

ولمعرفة حجم الأثر تمّ حساب مربع ايتا ($\eta 2$)، حيثُ بلغَ حجم الأثر لاختبار القراءة النّاقدة (0.576)، وبذلك يمكن القول أنّ 57.6% من التّباين في اختبار القراءَة النّاقدة بين المجموعة التّجريبيّة والضّابطة يعود لأسلوب التّدريس (التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة).

النّتائج المتّعلّقة بالسّؤال الثاني

نصّ السّؤال الثّاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في تنمية مهارة القراءَة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ تُعزى إلى الجنس (ذكور/إناث)؟".

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة الصّف التّاسع الأساسي في اختبار القراءَ النّاقدة القبلي والبعدي تبعًا لمتغيّر الجنس، والجدول (2) يوضّح ذلك.

وبالنّظر إلى الجدول (2) يتّضح وجود فروق ظاهريّة بين متوسّطات مجموعتي المقارنة في اختبار القراءة النّاقدة البعدي بحسب متغيّر الجنس، إنَّ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور على اختبار تنمية مهارات القراءة الناقدة في المجموعة التّجريبيّة (24.19) وفي المجموعة الضّابطة (22.12) للذّكور، وللإناث في المجموعة التّجريبيّة (27.92) وفي المجموعة الضّابطة (23.00)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة، تمَّ استخدام تحليل التّباين الثنائي المشترك (tow way ANCOVA) والجدول (3) يوضّح ذلك.

يتّضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) تُعزى لمتغيّر الجنس، حيثُ بلغَتْ قيمة (ف) المحسوبة (4.081) وبدلالة إحصائيّة (0.046)، ولمعرفة لِمَن تعود الفروق تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة بين المجموعتين تبعًا لمتغيّر الجنس، والجدول (4) يوضّح ذلك:

والجدول (4) يبيّن أنّ المتوسّط الحسابي المعدلّ للذكور بلغَ (23.389) وهو أقل من المتوسّط الحسابي المعدّل للإناث والذي بلغَ (24.408)، وهذا يدلّ على أنّ الفروق جاءَت لصالح الإناث في الاختبار البعدي.

ولمعرفة حجم الأثر تمّ حساب مربع ايتا (η2) إذ بلغَ حجم الأثر لاختبار القراءَة النّاقدة (0.042)، وبذلك يمكن القول أنّ 4.2% من التّباين في اختبار القراءَة النّاقدة بين الذّكور والإناث يعود للجنس (ذكور، وإناث).

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث

نصّ السّؤال الثّالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ تعزى إلى التّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس؟".

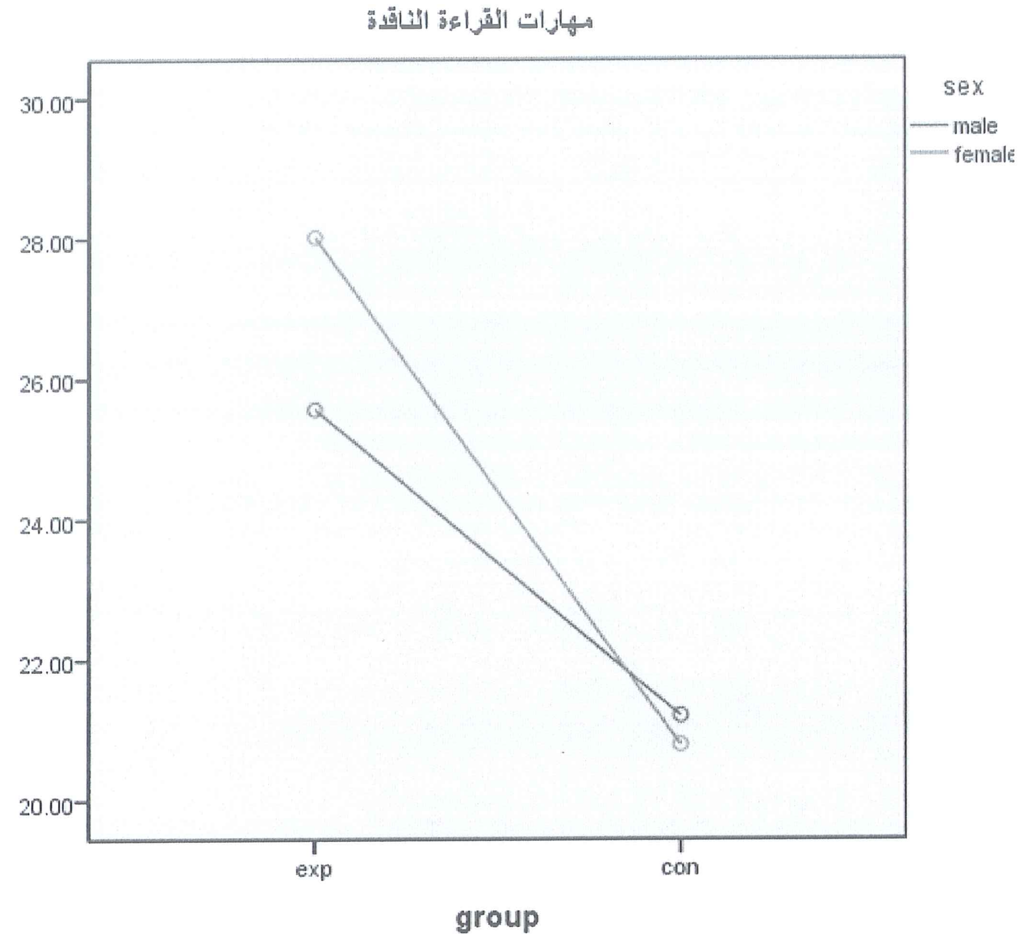
وللاجابة عن هذا السّؤال تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة الصّف التّاسع الأساسي في اختبار القراءَة النّاقدة تبعًا لمتغيّري أسلوب التّدريس والجنس، والجدول (2) يوضّح ذلك.

ويتّضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في اختبار القراءَة النّاقدة تعزى للتّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس، ولمعرفة لمن تعود الفروق تمّ إجراء تحليل التباين الثنائي المشترك (tow way ANCOVA) كما يظهره الجدول (3).

ويوضّح الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) تُعزى للتّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس، حيثُ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8.260) وبدلالة إحصائيّة (0.05)، ولمعرفة لمن تعود الفروق تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة للتّفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، والجدول (4) يوضّح ذلك.

وبالنّظر إلى الجدول (2) يتبيّن أنّ المتوسّط الحسابي المعدّل للتّفاعل بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة والجنس يدلّ على وجود فروق جاءَت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية حيثُ بلغَ المتوسّط الحسابي المُعدّل (28.021) في حين بلغَ للمجموعة الضّابطة (20.794)، أمّا الذّكور في المجموعة الضّابطة فقد بلغَ المتوسّط الحسابي المُعدّل (21.209) في حين بلغَ للمجموعة التّجريبيّة (25.569)، ممّا يعني وجود تفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس لصالح الإناث.

ولمعرفة حجم الأثر تمَّ حساب مربع ايتا ($\eta2$) إذ بلغَ حجم الأثر لاختبار القراءَة النّاقدة (0.082) وبذلك يمكن القول أنّ 8.2% من التّباين في اختبار القراءَة تُعزى للتّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس، والشّكل التّالي يبيّن رسم التّفاعل بين أسلوب التدريس والجنس.



الشكل (1)

رسم التفاعل بين طريقة التدريس و الجنس على مقياس مهارات القراءة الناقدة

يتّضح من الشكل (1) وجود تفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس في اختبار القراءَة النّاقدة ويوضّح الشّكل أنّ التّفاعل بين الذّكور والإناث في المجموعة التّجريبيّة كان لصالح الإناث، إذ بلغَ المتوسّط الحسابي للإناث (28.021)، وللذّكور (25.569).

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج

سعت هذه الدّراسة إلى تقصّي أثر التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءَة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي، ويتضمّن هذا الفصل مناقشة لأهمّ النّتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسة، وفي ضوء ذلك قُدّمَت مجموعة من التّوصيات والمقترحات.

أولًا: مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل:

ينصّ السّؤال الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ تعزى إلى أسلوب التّدريس (التّعلّم النّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة / الاعتياديّة)؟".

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسّط أداء المجموعة التي درسَتْ وفق أسلوب الحوار والمناقشة والمجموعة التي درسَتْ وفق الطّريقة الاعتياديّة، حيثُ بلغَ المتوسّط الحسابي المعدّل للمجموعة التي درسَتْ وفق أسلوب الحوار والمناقشة في اختبار القراءة النّاقدة البعدي (26.795)، وكانَ المتوسّط الحسابي المُعدّل للمجموعة التي درسَتْ بالطّريقة الاعتياديّة (21.002).

وهذا يدلّ على فاعليّة أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى الطّلبة بالمقارنة بالطّريقة الاعتياديّة، إذ يُعدُّ أسلوب الحوار والمناقشة من الأساليب التّعلّميّة التي تُخرج الطّلبة من الدور السّلبي في العمليّة التّعلميّة التعليميّة والمُتمثّل بكونِهِ متلقيًا للمعلومة، فهو ينقلُه إلى الدّور الإيجابي فيكتشف المعلومة بنفسِهِ، وهذا ما تدعو إليه النّظريّة المعرفيّة؛ ممّا يجعل الفرد مستقلًا بأفكارِهِ، ويضمن إستمراريّة التّعلّم لديه، كما يُتيح أسلوب الحوار والمناقشة للطّلبة تبادل الأفكار فيما بينهم؛ للوصول إلى الأفكار المشتركة، والتي تُعدّ أفضل من الفكرة التي يُنتجها الطّالب بشكل فردي.

ويمكن إرجاع السّبب في تفوّق أسلوب الحوار والمناقشة على الطّريقة الاعتياديّة في تنمية مهارة القراءَة النّاقدة لدى أفراد المجموعة التّجريبيّة لعدم ممارسة الأسلوب بوجهه الصحيح أثناء تعلّمهم؛ ممّا أثار نشاطهم ودافعيّتهم باعتباره أسلوب لَمْ يعتادوا عليه، فقد شعَر الطّلبة بالحماس والتّفاعل الإيجابي أثناء ممارسة القراءَة، وهو ما عزّز ثقة الطّلبة بأنفسهم وبقدرتهم على التّبرير

المنطقي وطرح أفكارهم الشخصيّة، ممّا أدى إلى مُشاركتهم الفاعلة في جميع مراحل تطبيق الأسلوب.

وقد يكون سبب تفوّق أسلوب الحوار والمناقشة على الطّريقة الاعتياديّة في تدريس القراءة النّاقدة للطّلبة أنفسهم فقد شعروا بالمسؤوليّة في عمليّة التّعلّم التي زادت من تفاعلهم مع النّص لإثبات ذاتهم، وذلك من خلال التّعبير عن أفكارهم حول هذا النّص ومُناقشة زملائهم بها لا سيّما وأنّهم في مرحلة المُراهقة يحاولون إثبات ذاتهم، والذي بدوره جعلهم يتعمّقون بالنّص المقروء لاكتشاف العلاقات الواردة في النّص، وإصدار أحكام منطقيّة حوله؛ لأنّ هذه القراءَة يتبعها نقاش وحوار حول الأفكار الواردة فيه.

واتّفقت نتيجة هذه الدّراسة مع ما توصّلت إليه بعض الدّراسات ومنها دراسة (الظفيري، 2013؛ والرّشيدي، 2012؛ وعابدين، 2009؛ والحجوج، 2003)، التي أظهرت فاعليّة أسلوب الحوار والمناقشة في التّعلّم.

ثانيًا: مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:

ينصّ السّؤال الثّاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في تنمية مهارة القراءَة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ تُعزى إلى الجنس (ذكور/إناث)؟".

أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء مجموعتي الدّراسة تبعًا لمتغيّر الجنس (ذكور، وإناث) في الاختبار البعدي، حيثُ بلغ المتوسّط الحسابي المُعدل للذّكور (23.389)، وبلغَ المتوسّط الحسابي المُعدّل للإناث (24.408) لصالح الإناث.

وهذا يدلّ على تفوّق أداء الإناث على أداء الذّكور في اختبار القراءَة النّاقدة البعدي، وقدْ يُعزى هذا التّفوق إلى أنّ الطّالبات يُبدينَ اهتمامًا أكبر من الذّكور في القيام بالأنشطة الشّفويّة المطلوبة منهنّ والحوار والنّقاش في الموضوعات المطروحة مقارنة مع الذّكور، وهنّ أكثرُ رغبةً في السعي لإثبات الذّات وإظهار قدراتهن في التّحصيل الدّراسي والاهتمام بدرجات الاختبار والحصول على درجات مُرتفعة، ممّا يرفع من مستوى دافعيّتهنّ للتّحصيل والإنجاز، إضافةً إلى أنّهنّ أكثرُ تركيزًا عند القراءَة وفي الاختبارات، ويملْنَ إلى التّفسير والتّحليل والنّقد؛ لإصدار الأحكام، وهو ما شكّل حافزًا للإناث بمتابعة تطبيق الأسلوب بكافة مراحله والتّفاعل معه.

واتّفقت هذه النّتيجة مع بعض الدّراسات ومنها دراسة (الحوامدة، 2015؛ ومحمد، 2013؛ والظنحاني، 2004)، التي أظهرت وجود أثر للجنس، وأختلفت مع بعضها ومنها دراسة (حتاملة،

2014؛ الرشيدي، 2012؛ فرفورة، 2008؛ عابدين، 2009)، التي أظهرت عدم وجود أثر للجنس.

ثالثًا: مناقشة النّتائج المُتعلّقة بالسّؤال الثّالث:

ينصّ السّؤال الثّالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ تعزى إلى التّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس؟".

أظهرَتْ نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسّط أداء المجموعة التّجريبيّة التي درسَتْ وفقَ أسلوب الحوار والمناقشة، والمجموعة الضّابطة التي درسَتْ وفق الطّريقة الاعتياديّة في اختبار القراءَة النّاقدة، تُعزى إلى التّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس، وجاء التّفاعل لصالح الذّكور في المجموعة الظّابطة بمتوسّط حسابي مُعدّل بلغَ (21.209)، بينما بلغَ المتوسّط الحسابي المُعدّل للإناث في المجموعة الضّابطة (20.794)، وجاءَ التّفاعل لصالح الإناث في المجموعة التّجريبيّة بمتوسّط حسابي بلغ (28.021)، وهو أعلى من المتوسّط الحسابي للذّكور في المجموعة نفسها والذي بلغ (25.569).

وهذا يدلّ على تفوّق الإناث في المجموعة التّجريبيّة في اختبار القراءَة النّاقدة، ممّا يدلّ على أنّ التّفاعل بين مُتغيري الدّراسة كان ذا أثر في تطوير مهارات القراءَة النّاقدة لدى الإناث في المجموعة التّجريبيّة، ممّا يعني فاعليّة أسلوب الحوار والمُناقشة لدى الطّلبة بشكلٍ عام، وكان ذا أثر أكبر لدى الإناث، ويدلّ ذلك على التجاوب الذي أبدته الإناث مع الأسلوب، ممّا أدى إلى أنّ تحسّنهنّ بالقراءة النّاقدة عند تطبيق أسلوب الحوار والمُناقشة كانَ أكثر من تحسّن الذّكور عند تطبيق الأسلوب نفسه، وقد يكون ذلك لطبيعة الإناث وميولهنّ للتّحدّث والحوار والمُناقشة دور في ذلك، وإقبال الطّالبات على القراءَة النّاقدة من الممكن أن يعود إلى إحساسهنَّ بمسؤليّة اتّخاذ القرارات والدّفاع عن آرائهنّ، ممّا أدى إلى التّفاعل مع أسلوب الحوار والمُناقشة بصورة واضحة، والذي ظهر في نتائجهنَّ في الاختبار البعدي للقراءَة النّاقدة.

واتّفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو الهيجاء والسّعدي، 2003) التي أثبتت وجود أثر للتّفاعل بين أسلوب التّدريس والجنس.

التّوصيات

في ضوء النّتائج التي أسفرت عنها الدّراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- تضمين أنشطة إثرائيّة وتدريبيّة بمناهج اللغة العربيّة تهدف إلى تنمية مهارة النّقد لدى الطّلبة.
- ضرورة توظيف أسلوب الحوار والمناقشة في تعليم القراءَة النّاقدة.
- تعريف مُعلّمي اللغة العربيّة بأسلوب الحوار والمناقشة، وذلك من خلال عقد دورات لهم؛ لإطلاعهم على ما يستجد من أساليب تعليم القراءة لا سيّما القراءة الناقدة.
- إجراء دراسات مشابهة تقوم على استخدام التّعلّم النّشط وأساليب واستراتيجيّات تدريسيّة أخرى وتوظيفها على مهارات لغويّة أخرى ومراحل تعليميّة مُختلفة.
- إجراء دراسات باستخدام استراتيجيّات التّعلّم النشط المختلفة على مهارات القراءة المختلفة.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربيّة:

ابن منظور (1968). **لسان العرب**. دار صادر، بيروت.

أبو الحاج، سها والمصـــالحة، حســن (2016). **استراتيجيّات التّعلّم النّشط أنشطة وتطبيقات عمليّة**. عمان، مركز ديبونو لتعليم التّفكير.

أبو الرز، ضياء (2006). **درجة ممارسة معلمي اللغة العربيّة لتدريس مهارات القراءة النّاقدة في الصّف العاشر الأساسيّ وأثرها في تحصيل الطّلبة واتّجاهاتهم نحو القراءة**. رســالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشميّة، الزرقاء، الأردن.

أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم فــي تطــوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصــف الرابــع الأساسي. **مجلة جامعة دمشــق**، 19، (1)، 129-180.

أمبوسعيدي، عبدالله والحوسنية، هدى (2016). **استراتيجيات التعلم النشط**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بدير، كريمان (2013). **تنمية المفاهيم والمهارات اللغويّة للطّفل**. القاهرة، عالم الكتب.

بدير، كريمان (2008). **التّعلّم النّشط**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجلال، علي (2004). **مدى إتقان طلبة المرحلة الثانويّة لمهارات القراءة النّاقدة**. رســالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.

جلهوم، عدلي (2008). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تدريس الأدب على تنمية مهــارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربيــة- جامعة المنصورة**، (67)، 85-121.

حافظ، وحيد (2008). فاعليّة استراتيجيّة الخريطة الدّلاليّة في تنمية مهارات القرأة النّاقدة لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة. **دراسات في المناهج وطرق التّدريس**، (131)، 195-247.

الحتاملة، محمد (2014). **فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحجوج، صالح عبد القادر (2003). **فعاليّة برنامج مُقترح قائم على القراءَة الصّامتة الموجّهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصّف التّاسع الأساسي في محافظة الكرك- الأردن.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة للدّراسات العليا، عمان، الأردن.

الحوامدة، محمد فؤاد (2015). فاعليّة استراتيجيّة قائمة على تعليم التّفكير في تنمية مهارات القراءَة النّاقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. **المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة**، 11 (2)، 113- 127.

سعادة، جودت والظفيري، صلاح (2013). تدريس التاريخ لطلبة الصّف الحادي عشر بطريقتي الحوار والاكتشاف وأثر ذلك في التّفكير النّاقد والتّحصيل لديهم. **دراسات العلوم التّربويّة**، 40 (2)، 1622-1639.

سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي وإشتية، جميل وأبو عرقوب، هدى (2006). **التعلم النشط: بين النظرية والتطبيق**. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سيد، أسامه محمد و الجمل، عباس حلمي (2012). **أساليب التّعليم والتّعلّم النّشط**. مصر، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع.

شحاتة، حسن (1993). **تعليم اللغة العربيّة بن النّظريّة والتّطبيق**. (ط2)، القاهرة، الدّار المصرية اللبنانيّة.

ربابعة، اسماعيل وأبو جاموس، عبد الكريم (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة النّاقدة في تنمية مهارات القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة والإبداعيّة لدى طلبة الصّف العاشر في الأردن. **جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)**، (26)، 1028-1058.

الرّشيدي، أحمد عنيزان (2012). **فاعليّة تدريس اللغة العربيّة بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصّف التّاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدّراسات العليا، عمان، الأردن.

زروقي، رعد وعبد الكريم، سهى (2015). **التّفكير وأنماطه**. عمّان، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

الظنحاني، راشد (2004). **مستوى مهارات القراءة الناقدة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين السادس والسابع الأساسيين في المدارس العامة والنموذجية في دولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الظفيري، محمد (2006). فعاليّة برنامج مُقترح في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلاب كليّة التربية جامعة الكويت تخصّص اللغة العربيّة. **مجلة القراءة والمعرفة**، (51)، 29-52.

عابدين، سمر (2009). **فاعليّة برنامج تدريبي مبني على استراتيجيّات العصف الذّهني والتّخيّل والمناقشة والتّكرار في تنمية التّفكير الإبداعي لدى عيّنة من طلبة الصّف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التّطبيقيّة، السلط، الأردن.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2003). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2014). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. (ط4)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد (2005). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر شعبان (2010). **سيكولوجيّة القراءَة وتطبيقاتها التّربويّة**. عمّان، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

العدوي، زهير (2006). **أثر استراتيجية تعليمية توليفية قائمة على استراتيجيات تعليمية (ما فوق المعرفية، والتعلم النشط، واتخاذ القرار) والاستيعاب القرائي والتفكير السابر لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العنزي، مريم (2010). **تطبيق التعلم النشط باستخدام استراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

فرفورة، محمود (2008). **فاعلية استراتيجية توليفية تعليمية قائمة على التعلم النشط في تحصيل النقد الأدبي وتنمية المفاهيم الصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

قرني، زبيدة (2013). **استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب**. القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

كونديرا، جون (2010).**علّم نفسك القراءة السريعة**. ترجمة إيهاب كمال، عادل أبو المعاطي، القاهرة، منّة بوك ستورز للنّشر والتّوزيع.

لافي، عبد الله سعيد (2006). **القراءَة وتنمية التّفكير**. القاهرة، عالم الكتب.

محمد، محمد علي (2013). **برنامج تدريبي في مهارات القراءة النّاقدة وتأثيره في تنمية الذّكاء اللغوي لدى تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاسكندريّة، مصر.

محمد، فارس (2000). **أثر القراءَة النّاقدة في التّعبير الكتابي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمان، الأردن.

محمود، عبد الرحمن (2007). أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (128)، 111 – 166.

مرعي، توفيق والحيلة، محمود (2007). **طرائق التّدريس العامة** . (ط3)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هباشي، لطيفة (2008). **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**. اربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي والناقة، محمود ومدكور، علي (1981). **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**. القاهرة، دار الثقافة.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة:

Agabatogun, A. O. (2014). Developing Learners Second Language Communicative Competence through Active Learning: Clickers or Communicative Approach, **Educational Technology & Society**, (2), 257-269.

Cochran, J. A, (1992). **Reading in the Content Areas For Junior High and High School**. Boston: Allyn and Bacon.

Coelho. Jeffrey.D,(2005). **esigning for Learning An Active Learning Approach**. USA: teaching elementary physical Education.

Karabay, A. (2015). The Guiding of A Critical Reading Program on The Use of External Reading Strategies When Confronting an Ironical Text. **Academic Joranals**, 10 (16), 2296-2304.

Flynn, L. (1989). Developing Critical Reading Skills Through Cooperative Problem Solving. **The reading teacher**, (9), 664-668.

Olevars, B and Marques, C and Sanmarty, N (2014). Students Attitudes Information in The Press: Critical Reading A Newspaper Artical With Scientiic Content. **Res Sci Educ,** (44), 603-626.

Rosen Shine, B. (1980). **Skills Hierarchies in Reading Comprehension pines Theoretical Issues In Reading Comprehension**. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Talebi, Meraj ; Marzaban, Amir (2015). The Effect of Teaching Critical Reading Strategies on Advanced Iranian EFL Learners Vocabulary Retention. **Theory and Practice in Language Studies**, (3), 572-580.

Yoder, Janice, D (2005): **Encouraging Active Learning can Improve Students performance on Examinations** , USA, teaching of psychology.

Zin, Z. M (2015). Critical Reading Ability and its Relation to L2 Proficiency of Malaysian ESL Learners. **The Southeast Asian Journals of English Language Studies**, (2), 43-54.

الملاحق

الملحق رقم (1)

قائمة مهارات القراءة النّاقدة

الرقم	المهارة	المؤشرات السلوكيّة الدّالة عليها
1	التّمييز بين الحقائق والآراء	- أن يحدّد الحقائق الواردة في النّص - أن يحدّد الآراء الواردة في النّص - أن يفرّق بين الحقيقة والرّأي
2	التّمييز بين ما له ارتباط ممّا ليس له ارتباط	- أن يميّز بين الأفكار والمعاني المرتبطة بالنّص المقروء - أن يُميّز الأفكار غير المُرتبطة بالنّص المقروء
3	تحديد هدف الكاتب	- أن يحدّد الهدف الذي أراده الكاتب من النّص المقروء
4	الرّبط بين الأسباب والنّتائج	- أن يحدّد جملة السّبب الواردة في النّص المقروء - أن يحدّد جملة النّتيجة الواردة في النّص المقروء - أن يتمكّن من الرّبط بين جملة الأسباب وجملة النّتائج
5	إصدار الأحكام حول النّص المقروء	- أن يتمكّن من إصدار حكم حول النّص المقروء - أن يتمكّن من إصدر أحكام حول بعض السّلوكات - أن يكتشف مواطن الصّحة والخطأ اللغوي في النّص المقروء

الملحق رقم (2)

اختبار القراءة النّاقدة

تعليمات الاختبار

عزيزي الطّالب:

عزيزتي الطّالبة:

أضع بين يديك اختبارًا تحصيليًا في مادة القراءة يشتمل على قطعة نثريّة، يتلوها مجموعة من الأسئلة، تقيس مهارتك في القراءة النّاقدة، والمطلوب منك ما يأتي:

1. يتألف هذا الاختبار من إحدى عشرة فقرة، أجب عنها كلّها.
2. حاول الإجابة عن كلّ سؤال، فإذا عجزت عن معرفة الإجابة انتقل إلى السؤال الذي يليه.
3. إذا أردت تغيير الإجابة تأكّد من إزالة الإجابة السابقة.
4. إذا انتهيت من الإجابات قبل نهاية الوقت المحدّد، قم بمراجعة إجاباتك.

اختبار القراءة النّاقدة

الاسم:.................................. المدرسة:..............................

الصّف:.................................. الشعبة:............ زمن الاختبار: حصة دراسيّة

اقرأ النّص الآتي، ثمّ أجب عمّا يليه من أسئلة:

زعمُوا أنّ ناسكًا كانَ بأرضِ جرجان، وكانَتِ امرأتُهُ صالحةً لها معَهُ صُحبَةٌ، فمكثا زمانًا لمْ يُرزَقا ولدًا، ثمّ حملَتْ بعدَ زمنٍ، ففرحَتِ المرأةُ وزوجُها وحمدَا الله تعالى، ثمّ ولدَتْ غُلامًا جميلًا، وبعدَ أيامٍ أرادَتِ المرأةُ الخروجَ لبعضِ أمورِها، وخلّفَتْ زوجَها والغُلامَ، فجاءَ رسولُ الملكِ إلى الرجلِ يستدعيه، فلمْ يجدْ مَنْ يُخلّفهُ عندَ ابنهِ غيرَ ابن عرسٍ داجنٍ عندَهُ كانَ قد ربّاهُ صغيرًا فهو عندَهُ مثيلُ ولدِهِ، فترَكَهُ النّاسِكُ عندَ الصَّبي وأغلقَ عليهما البابَ وذهبَ مَعْ رسولِ الملكِ، فخرَجَتْ مِنْ أحجارِ البيتِ حيَّةٌ سوداءُ فدنَتْ مِنَ الغُلامِ، فضربَها ابنُ عرسٍ، فوثَبَ عليها فقتلها، ثمَّ قطّعَها وامتلء فمُهُ منْ دَمها.

ثمَّ جاءَ النّاسِكُ وفتحَ البابَ فالتقاهُ إبنِ عرسٍ كالمُشيرِ لَهُ بما صنعَ منْ قتلِ الحيّةِ، فلمّا رآهُ ملوّثًا بالدّمِ وهوَ مذعورٌ طارَ عقلُهُ وظنَّ أنَّهُ قدْ خنَقَ ولدَهُ، ولمْ يتثبّتْ في أمرهِ ولمْ يتروَّ فيهِ حتّى يعلمَ حقيقةَ الحالِ ويعملَ بغيرِ ما ظنَّ مِنْ ذلكَ، ولكنّ الرّجلَ تعجَّلَ على ابنِ عرسٍ وضرَبَهُ بعكّازةٍ كانت في يدِهِ على رأسِهِ فماتَ، ودخلَ النّاسكُ فوجدَ الغلامَ سليمًا وبجانِبِهِ حيّةٌ سوداءُ مُقطّعةً، فلمّا عرَفَ القصّةَ وتبيّنَ لهُ سوءُ ما فعَلَ بسببِ تعجّله قامَ بلطمِ رأسِهِ وقالَ: ليتني لمْ أرزقْ هذا الولدَ ولمْ أغدرْ هذا الغدر.

فلمّا جاءَتِ المرأةُ فوجدتْهُ على تلكَ الحالِ قالَتْ لهُ: ما شأنكَ؟ فأخبرها بما فعلَ وحُسْنِ تصرّفِ ابنِ عرسٍ وسوءِ مكافأتِهِ لَهُ، فقالَتْ: هذهِ ثمرةُ العجلةِ لأنّ الأمرَ إذا فرَطَ مثلُ الكلامِ إذا خرجَ والسّهمِ إذا مرقَ لا مردَّ لَهُ.

فهذا مَثَلُ مَنْ لا يتثبّتُ في أمرِهِ ويتعجّلُ في ردّةِ فعلهِ.

كليلة ودمنه

بتصرّف

بعدَ قراءَةِ النّصّ، أجب عن الأسئلةِ التّالية:

السّؤال الأوّل:

1. ما السّببِ الرّئيسِ الذي جعلَ النّاسك يُقدِمُ على قتلِ ابن عرسٍ؟ (علامتان)

المهارة المطلوبة: الرّبط بين الأسباب والنّتائج.

2. ما الغرض (الهدف) الذي رمى إليهِ الكاتب من النّص؟(علامتان)

المهارة المطلوبة: تحديد هدف الكاتب.

3. هل كان تصرّف النّاسكِ حينَ جاءَهُ رسولُ الملكِ صحيحًا، ولماذا؟(علامتان)

المهارة المطلوبة: إصدار الأحكام حول النّص المقروء.

4. ما الدّليل على أنّ النّاسك نَدِمَ على فعله؟(علامتان)

المهارة المطلوبة: التّمييز بين ما له ارتباط ممّا ليس له ارتباط.

5. هل ترى أنّ النّص أوصل الفكرة التي رمى إليها؟ علّل ذلك. (علامتان)

المهارة المطلوبة: إصدار الأحكام حول النّص المقروء.

6. ما السّلوك الذي يمكن أن تستفيد منه، وتحرص على القيام به بعد قراءة النّص؟(علامتان)

المهارة المطلوبة: إصدار الأحكام حول النّص المقروء.

7. حدّد جملة الحقيقة وجملة الرّأي في كلّ جملة من الجمل التّالية. (خمس علامات)

المهارة المطلوبة: التّمييز بين الحقائق والآراء.

أ- ظنّ أنّه خنق ولده.

ب- السّهم إذا مرقَ لا مردَّ لهُ.

ج- ولدتِ المرأةُ غلامًا جميلًا.

د- وكانتِ امرأتُهُ صالحةً.

هـ- دخل النّاسك فوجدَ الغلامَ سليمًا.

8. استخرج من النّص جملة تمثّل حقيقةً وأخرى تمثّلُ رأيًا، غيرَ الجُملِ السّابقة. (أربع علامات)

المهارة المطلوبة: التّمييز بين الحقائق والآراء.

9. هل كُتبَتْ كلمتي (امتلاء وإبن) المخطوطِ تحتهما في النّص بصورةٍ صحيحةٍ؟ إذا كانَت غيرَ صحيحة قُمْ بتصحيحهما. (أربع علامات)

المهارة المطلوبة: إصدار الأحكام حول النّص المقروء.

10. هل ترى أنّ الكاتبَ راعى التّسلسلَ المنطّقي في القصّة؟ علّل ذلك. (علامتان)

المهارة المطلوبة: إصدار الأحكام حول النّص المقروء.

11. اختر الإجابة الصحيحة لكلّ ممّا يأتي. (ثماني علامات)

أ. أي جملة ممّا يأتي ترتبط بفكرة (ندم النّاسك على قتل ابن عرس)؟

المهارة المطلوبة: التّمييز بين ما له ارتباط ممّا ليس له ارتباط.

- ظنّ أنّهُ قدْ خنَقَ ولدَهُ
- قال: ليتني لمْ أُرزقْ هذا الولدَ ولمْ أغدر هذا الغدر
- لمْ يتثبّت في أمره ولم يتروَّ فيه
- فخرجت من أحجار البيت حيّةٌ سوداءُ فدنَتْ من الغلام

ب. أي جملة ممّا يأتي ترتبط بفكرة (محبّة النّاسك لابن عرس)؟

المهارة المطلوبة: التّمييز بين ما له ارتباط ممّا ليس له ارتباط.

- ولدت المرأةُ غلامًا جميلا
- فهو عندَهُ مثيلُ ولدِهِ
- وثبَ عليها ابن عرسٍ فقتلها
- لكنّ الرّجل تعجّلَ على ابن عرسٍ وضرَبَهُ

ج. قتل النّاسك ابن عرسٍ لأنّهُ:

المهارة المطلوبة: الرّبط بين الأسباب والنّتائج.

- تفاجأ به عند الباب
- تعجّلَ عليه
- ضرَّ الغلامَ
- قتلَ الحيّةَ

د. خرج النّاسك من المنزل بسبب:

المهارة المطلوبة: الرّبط بين الأسباب والنّتائج.

- خروج المرأة من المنزلِ
- دعوة الملك له
- تعبَ من الجلوس في المنزل
- وجود ابن عرس في المنزل

الملحق رقم (3)

قائمة بأسماء المحكّمين

الرقم	اسم المُحكّم	الدّرجة العلميّة	التّخصّص	مكان العمل
1	عبد الكريم الحدّاد	أستاذ	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنيّة
2	عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنيّة
3	طه علي الدّليمي	أستاذ	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلاميّة
4	تهاني العبوس	أستاذ مُشارك	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلاميّة
5	ياسين المقوسي	أستاذ مُساعد	المناهج وطُرق التّدريس/ التربية الإسلاميّة	جامعة العلوم الإسلاميّة
6	محمد عمر	مشرف تربوي	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	مشرف تربوي/ لواء وادي السير
7	عمّار البوالصة	مشرف تربوي	مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها	مشرف تربوي/ لواء وادي السير
8	علي السّواعير	أستاذ مُشارك	لغة عربيّة	جامعة البلقاء التّطبيقيّة
9	صابر المناصير	مُعلّم	لغة عربيّة	مدرسة جميل شاكر الثّانوية للبنين

الملحق (4)

معايير تصحيح الاختبار

تمّ تصحيح الاختبار – أداة الدّراسة – وِفقَ معايير محدّدة التّالية:

أولًا: الجانب التّحريري:

وُضِع لكلّ إجابة علامتان، وقُسّمت كالآتي:

4. مراعاة الكتابة السليمة (نصف علامة).
5. ترتيب الكتابة وتنظيمها (نصف علامة).
6. وضوح الفكرة المكتوبة (نصف علامة).
7. تحديد الإجابة بالمطلوب من السّؤال فقط (نصف علامة).

ثانيًا: الجانب الموضوعي:

8. الاختيار من متعدّد: وُضِع لكلّ إجابة علامتان، تكون باختيار البديل المناسب من بين البدائل.
9. وضع الكلمة المناسبة في الفراغ: وضع لكلّ إجابة علامة واحدة، تكون بوضع الكلمة المناسبة في مكانها المناسب.

ج. اكتشاف الخطأ اللغوي وتصحيحه: لكلّ خطأ لغوي علامتان، تكون باكتشاف الخطأ وتصحيحه.

الملحق رقم (5)

دليل المعلّم

يبيّن دليل المُعلّم الخاص بهذه الدّراسة كيفيّة توظيف أسلوب الحوار والمناقشة في تنفيذ دروس القراءة النّاقدة المتمثّلة بالوحدة الرّابعة عشْرَة من كتاب مهارات الاتّصال/ الجزء الثّاني للصّف التّاسع الأساسي بعنوان "إلى ولدي"، والوحدة السادسةَ عشْرَةَ بعنوان "الحُرّيّة"؛ لتنمية مهارة القراءة النّاقدة لديهم، لذا يُتوقّع من الطّالب / الطّالبة أن يحقّق ما يأتي:

- أن يقرأ النّص قراءة صامتة بسرعة وزمن مناسبين مع الفهم الصّحيح.
- أن يقرأ النّص قراءَة جهريّة صحيحة مُعبّرة.
- أن يتعرّف الجو العام للنّصوص التي يقرؤها.
- أن يستخلص ما تحويه النّصوص من أفكار رئيسة وفرعيّة خلال القراءَة السريعة الفاحصة.
- أن يلخّص النّص المقروء مع المحافظة على أفكاره.
- أن يصدر الأحكام على النّصوص التي يقرؤها.
- أن يميّز الأفكار الرّئيسة والدّاعمة لها في المقروء
- أن يميّز السّبب من النّتيجة في المقروء.
- أن يميّز الرّأي من الحقيقة في المقروء.
- أن يستخلص غرض الكاتب في المقروء.
- أن يستنتج ما بين السّطور في معانٍ.
- أن يربط الأفكار بعضها ببعض ويدرك العلاقة بينها.
- أن يضع عنوانًا مُناسبًا لما يقرأ.
- أن يقرأ موضوعات من كُتُب ومجلات هادفة ومُناسبة لسنّه من مصادرها المطبوعة والإلكترونيّة.
- أن يُناقش ما يقرأ مُبديًا رأيه فيه بجرأة وطلاقة.
- أن يعتاد قراءَة النّصوص المُتنوّعة قراءَة ناقدة.

خطوات التّدريس وفق أسلوب الحوار والمناقشة

تمّ تدريس القراءَة النّاقدة في درس (إلى ولدي) بالاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة، وفق الخطوات الآتية:

1. يبدأ المُعلّم بالتّمهيد للدّرس من خلال:
   - التّعريف بفنّ الرّسائل.
   - التّعريف بكاتب الرّسالة.
2. كتابة عنوان الدّرس على السّبورة.
3. يقوم المُعلّم بتوضيح أهداف القراءَة وهي:
   - أن يقرأ النّص قراءة صامتة بسرعة وزمن مناسبين مع الفهم الصّحيح.
   - أن يقرأ النّص قراءَة جهريّة صحيحة مُعبّرة.
   - أن يتعرّف الجو العام للنّصوص التي يقرؤها.
   - أن يستخلص ما تحويه النّصوص من أفكار رئيسة وفرعيّة خلال القراءَة السريعة الفاحصة.
   - أن يلخّص النّص المقروء مع المحافظة على أفكاره.
   - يصدر الأحكام على النّصوص التي يقرؤها.
   - أن يميّز الأفكار الرّئيسة والدّاعمة لها في المقروء
   - أن يميّز السّبب من النّتيجة في المقروء.
   - أن يميّز الرّأي من الحقيقة في المقروء.
   - أن يستخلص غرض الكاتب في المقروء.
   - أن يستنتج ما بين السّطور في معانٍ.
   - أن يربط الأفكار بعضها ببعض ويدرك العلاقة بينها.
   - أن يضع عنوانًا مُناسبًا لما يقرأ.
   - أن يقرأ موضوعات من كُتُب ومجلات هادفة ومُناسبة لسنّه من مصادرها المطبوعة والإلكترونيّة.
   - أن يُناقش ما يقرأ مُبديًا رأيه فيه بجرأة وطلاقة.
4. أن يعتاد قراءَة النّصوص المُتنوّعة قراءَة ناقدة ووضيفيّة وابتكاريّة.تكليف الطّلبة بقراءَة الدّرس قراءَةً صامتة بحدود خمس دقائق.

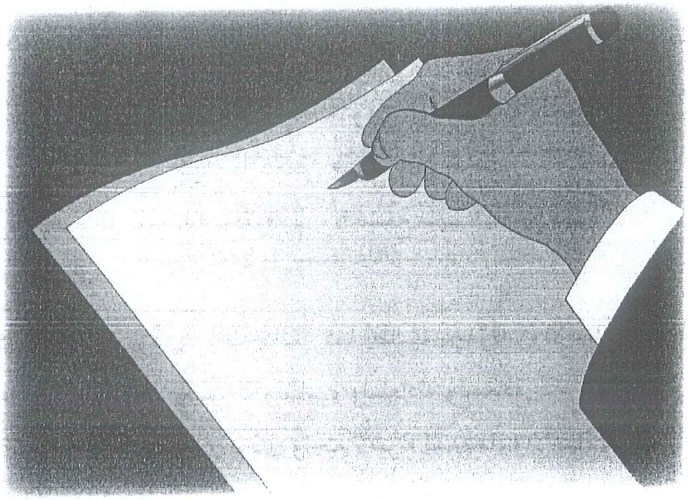
5. طرح مجموعة من الأسئلة حول الفكرة الرّئيسة.
6. تكليف الطّلبة بقراءَة الدّرس قراءَةً جهريّة صحيحة مُعبّرة.
7. قراءَة النّص قراءَة تفسيريّة؛ لتفسير معاني الكلمات وشرح الأفكار الواردة فيه.س
8. تكليف الطّلبة بتشكيل مجموعات للحوار والنّقاش، عدد أفراد المجموعة الواحدة خمسة طلّاب / طالبات، موزّعين بالشكل الآتي:
   - قائد المجموعة: المسؤول عن إدارة الحوار.
   - الموثّق: المسؤول عن كتابة أفكار إجابات المجموعة.
   - المشاركين: باقي أعضاء المجموعة.
9. يوزّع المُعلّم أوراق عمل على كلّ مجموعة تتضمّن أسئلة حول الأفكار الواردة في النّص المقروء للحوار مع زملائه حولها ومناقشة المُعلّم بها.
10. مناقشة المُعلّم للمجموعات في حلّ كلّ سؤال على حدة، ثُمّ الإجماع على فكرة واحدة وتسجيلها على السّبورة.

وكذلك يتمّ تدريس درس القراءَة (الحريّة).

دور المعلّم

1. تقسيم الصّف إلى مجموعات.
2. تقديم التّعليمات الخاصة بكيفيّة النّقاش الخاص بأسلوب الحوار والمناقشة، المُتمثلة في عدم التّعصّب بآرائهم، وقبول رأي الآخر إذا كان مُقنعًا، وتقديم مُبرّرات منطقيّة مدروسة، واحترام المُتحدّث وعدم مُقاطعته أو الاستهزاء به.
3. توزيع أوراق العمل على المجموعات.
4. تنظيم أداء الطلبة ومتابعه أثناء الحوار والمُناقشة.
5. توفير بيئة مريحة وممتعة ثير دافعيّة الطّالب للتّعلّم.
6. إتاحة الفرصة للطّلبة للتّواصل بينهم وبين المُعلّم، وإشراكهم في تقييم أنفسهم وتقييم زملائهم.
7. مراعاة واقعيّة التّعلّم، وارتباطه بحياة الطّلبة، واختيار أنشطة وأمثلة متنوّعة.
8. مُساعدة الطّلبة على فهم ذاتهم واكتشاف نقاط القوّة والضّعف لديهم.
9. تقويم الطّلبة، وتقديم التّغذية الراجعة.

الْقُدْوَةُ والْواجِبُ



أيْ بُنَيّ،

احرِصْ على أَنْ يكونَ لكَ مَثَلٌ أعْلى تَنْشُدُهُ، وتَرْمي إليهِ في حياتِكَ، ولْيكُنْ هذا المَثَلُ الأَعْلى مُشْتَقًّا مِنْ شخصيَّةٍ عظيمةٍ مُصْلِحةٍ تتَّفِقُ وَنفسَكَ وَمزاجَكَ، فَإنّي أَعْرِفُ فيكَ الجِدَّ، والإفراطَ في عِزَّةِ النَّفسِ، وقِلَّةَ الـمُجاملةِ، فليكُنْ مَثَلُكَ مُناسبًا لهذا كُلِّهِ.

إنَّ تحديدَكَ للمَثَلِ الأعْلى يحدِّدُ سَيْرَكَ، وَيُعيِّنُ ما يُقرِّبُ منهُ وما يُبْعِدُ، فَأَنْتَ إذا قَصَدْتَ الهَرَمَ، أَمْكَنَكَ أَنْ تعرفَ منْهُ الطَّريقَ المقرِّبَ والطَّريقَ الـمُبَعِّدَ، أَمّا إذا أَنْتَ سِرْتَ سَبَهْلَلًا، وَلَمْ تُحَدِّدْ لكَ غايَةً، تَخَبَّطْتَ في السَّيْرِ، ولَمْ تعرِفْ ما يَحْسُنُ وما لا يَحْسُنُ.

والمثَلُ الأَعلى كثيرُ التَّأْثيرِ، مريحٌ للنَّفسِ مِنْ عَناءِ التَّفكيرِ في كلِّ لحظَةٍ، فَهُوَ دائِمُ الشُّخوصِ أمامَ الإنسانِ يجذِبُهُ نَـحْوَهُ، وَيدعوهُ لِأَنْ يحقِّقَهُ، وَإِنَّ أعمالَ الإنسانِ وَطريقَةَ سُلوكِهِ تدلُّ على أَنَّ لَهُ مَثَلًا أَعْلى أَوْ ليسَ لَهُ، وإذا كانَ، فما هُوَ؟ وَكلُّ ما جرى مِنْ إصْلاحٍ للأفرادِ والأُمَمِ وَتأْليفِ (لليوتوبْيا) أوِ المدينةِ الفاضلةِ، فَمَنْشَؤُهُ الـمَثَلُ الأَعلى، وبدونِهِ يعيشُ الإنسانُ على وَتيرةٍ واحدةٍ لا تَتَحسَّنُ.

وَلْيَكُنْ لكَ في اختيارِ المَثَلِ عينانِ: عينٌ تنظرُ بها إلى وطنِكَ وأُمَّتِكَ، وعينٌ تنظرُ بها إلى الأُمَمِ الأُخرى، ثُمَّ تختارُ المَثَلَ بالعينينِ معًا، ولْتَكُنْ مَرِنًا في اختيارِ المَثَلِ، ولا تَحْتَقِرْ شيئًا تقعُ عليهِ عينُكَ، فقدْ تستفيدُ الكثيرَ مِنَ الأمرِ الصَّغيرِ.

أيْ بُنَيَّ،

سادَتْ عندَ أمثالِكَ مِنَ الشَّبابِ فِكرةٌ خاطئةٌ، وهيَ شِدَّةُ المطالبةِ بالحُقوقِ، مِنْ غيرِ التفاتٍ إلى أداءِ الواجباتِ مَعَ تلازُمِهِما، فهُما معًا كَكِفَّتَيْ ميزانٍ، إنْ رَجَحَتْ إحداهُما خَفَّتِ الأُخرى، وَهُمْ يَلْجَؤونَ إلى كلِّ الوسائلِ للمطالبةِ بحقوقِهِمْ، ولا نَسْمَعُ منهُمْ شيئًا عنْ فكرةِ أداءِ الواجبِ! فَحَذارِ مِنَ الوُقوعِ في هَذا الخَطَأ.

فعلى كلِّ إنسانٍ أنْ يؤدِّيَ واجبَهُ دائمًا كما يُطالِبُ بحقوقِهِ. والإنسانُ في هذهِ الحياةِ لا يعيشُ لنفسِهِ فَحَسْبُ، وإنَّما يعيشُ لهُ وللنّاسِ، ولسعادتِهِ ولسعادةِ النّاسِ. وأداءُ الواجبِ يُؤدّي إلى تحقيقِ السَّعادةِ: فالطّالبُ الذي يؤدّي واجبَهُ لأُسرتِهِ يُسعِدُها، والأغنياءُ بتأديتِهِمْ ما عليهِمْ مِنْ بناءٍ للمُستشفياتِ، وتبرُّعٍ للخيْراتِ، يَزيدونَ في راحةِ النّاسِ ورفاهيّتِهِم. وعلى العَكْسِ مِنْ ذلكَ المنحرِفونَ، فإنَّهُمْ بإهمالِهِمُ الواجبَ عليهِمْ، وعدمِ إطاعتِهِمْ قوانينَ البلادِ، يَزيدونَ في شَقاءِ النّاسِ وتعاستِهِمْ.

ومِقياسُ رُقِيِّ الأُمَّةِ إنَّما هُوَ في أداءِ أفرادِها ما عليهِمْ مِنْ واجباتٍ، فالّذي يتَّقي اللهَ في صناعتِهِ يُسْعِدُ النّاسَ بإتقانِهِ، ولا يَبقى العالَمُ ويَرقى إلّا بأداءِ الواجبِ. وَلَوْ أنَّ مجتمعًا قَصَّرَ في أداءِ كلِّ واجباتِهِ لَفَنِيَ في الحالِ. والأُمَّةُ المتأخِّرةُ إنَّما بقيَتْ لأنَّ أفرادَها قاموا بأداءِ أكثرِ الواجباتِ، وتأخَّرَتْ بالقِسْمِ الّذي لَمْ يُؤَدَّ.

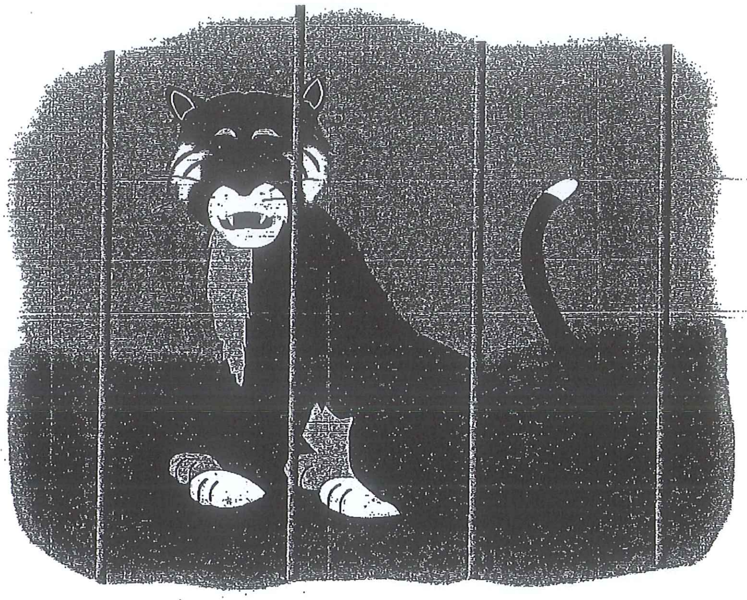
ويجبُ أنْ يُؤدّى الواجبُ لأنَّهُ واجبٌ، لا طَمَعًا في رِبْحٍ، ولا هَرَبًا مِنْ خسارةٍ، إنَّما نؤدّيهِ راحةً لِوِجْدانِنا، والّذينَ يؤدّونَ واجبَهُمْ رَغْبَةً أوْ رَهْبَةً، إنَّما هُمْ تُجّارٌ يبيعونَ اليومَ ما يقبضونَ ثَمَنَهُ غدًا. وَمَثَلُنا الأعلى أنْ نتلذَّذَ مِنْ أداءِ الواجبِ، كما نتلذَّذُ مِنْ خيرٍ ينالُنا وَشَرٍّ يزولُ عنّا.

وَكثيرًا ما يكَلِّفُنا أَداءُ الواجبِ مَشَقّاتٍ كثيرةً ينبغي أَنْ نتحمَّلَها، أَوْ يتطلَّبُ مِنّا تضحيةً يَلْزَمُنا تقْديمُها؛ فالقاضي العادلُ قدْ يضْطرُّ إلى الحُكمِ على صديقِهِ أَو قريبِهِ فيؤلِمُهُ ذلكَ، وَقدْ يحمِلُهُ حُبُّ العَدْلِ على إغضابِ أَفْرادٍ عِظامٍ أَو هَيْئاتٍ مُختلفةٍ، فَيُعَرِّضُ بذلكَ نفسَهُ لآلامٍ شتّى، وَمَعَ ذلكَ يجبُ أَنْ يتحَمَّلَها بابْتسامٍ، بَلْ أَكثَرُ مِنْ ذلكَ الجنديُّ، فقدْ يقفُ في مَيْدانِ القِتالِ مَوْقِفًا قدْ يُعَرِّضُ فيهِ نفسَهُ للموتِ، فيفعلُ ذلكَ عَنْ طيبِ خاطرٍ فداءً لأُمَّتِهِ. ورئيسُ السّفينةِ إذا عَطِبَتْ يجبُ أَنْ يَبقى فيها حَتّى ينتقلَ رُكّابُها إلى قواربِ النّجاةِ، ثمّ يكونَ آخِرَ مَنْ ينزِلُ. وَكثيرًا ما يكونُ في إعلانِ الإنسانِ رأْيَهُ وتمسُّكِهِ بمبدئِهِ ما يُبعِدُهُ عَنْ منصِبٍ، ويحرِمُهُ مِنْ فائدةٍ، وَمَعَ ذلكَ يجبُ أَنْ يَتَحَمَّلَ التَّضحيةَ مَهْما آلَمَتْ عَنْ رِضًا وارْتياحٍ، ويجبُ أَنْ يَعُدَّ مكافأَةَ الضَّميرِ فوقَ كلِّ مكافأَةٍ.

أَحمد أَمين

إلى وَلَدي (بتصرّف)

النُّمورُ في الْيَوْمِ الْعاشِرِ



رَحَلَتِ الغاباتُ بَعيدًا عَنِ النَّمِرِ السَّجينِ في قَفَصٍ، وَلكِنَّهُ لَمْ يستَطِعْ نِسيانَها، وَحَدَّقَ غاضِبًا إِلى رِجالٍ يَتَحَلَّقونَ حوْلَ قَفَصِهِ، وَأَعْيُنُهُمْ تَتأَمَّلُهُ بِفُضولٍ دونَما خَوْفٍ. وَكانَ أَحَدُهُمْ يتكلَّمُ بِصَوْتٍ هادِئٍ ذي نَبْرَةٍ آمِرَةٍ: إِذا أَرَدْتُم حقًّا أَنْ تتعلَّموا مِهْنَتي، مِهْنَةَ التَّرويضِ، فعليكُمْ أَلّا تَنْسَوا في أَيِّ لَحْظَةٍ أَنَّ مَعِدَةَ خَصْمِكُمْ هَدَفُكُمُ الأَوَّلُ، وَسَتَرَوْنَ أَنَّها مِهنَةٌ صَعْبَةٌ وَسَهْلَةٌ في آنٍ واحِدٍ. انْظُروا الآنَ إِلى هذا النَّمِرِ؛ إِنَّهُ نَمِرٌ شَرِسٌ مُتَعَجْرِفٌ، شديدُ الفَخْرِ بحرِّيَّتِهِ وَقُوَّتِهِ وَبَطْشِهِ، وَلكِنَّهُ سيتغيَّرُ ويُصْبِحُ وَديعًا وَلَطيفًا وَمُطيعًا كَطِفْلٍ صَغيرٍ، فراقِبوا ما سيَجْري بيْنَ مَنْ يَمْلِكُ الطَّعامَ، وَمَنْ لا يَمْلِكُهُ، وَتَعَلَّموا.

فَبادَرَ الرِّجالُ إِلى القَوْلِ إِنَّهُمْ سيكونونَ التَّلاميذَ المُخلِصينَ لِمِهْنَةِ التَّرويضِ.

فَابتَسَمَ المُرَوِّضُ مُبتَهِجًا، ثُمَّ خاطَبَ النَّمِرَ مُتسائِلًا بِلَهْجَةٍ ساخِرَةٍ: كَيْفَ حالُ ضَيْفِنا العَزيزِ؟

قالَ النَّمِرُ: أَحْضِرْ لي ما آكُلُهُ، فَقَدْ حانَ وَقْتُ طَعامي

فقالَ المُروِّضُ بدهشةٍ مُصطنَعَةٍ: أتأمُرُني وأنتَ سجيني؟ يا لَكَ من نمرٍ مُضحِكٍ! عليكَ أنْ تدركَ أنّي الوحيدُ الذي يحقُّ لهُ هُنا إصدارُ الأوامرِ.

قالَ النّمرُ: لا أحدَ يأمُرُ النّمورَ.

قالَ المُروِّضُ: ولكنّكَ الآنَ لستَ نمرًا. أنتَ في الغاباتِ نمرٌ، أما وقدْ صِرْتَ في القفصِ، فأنتَ الآنَ مُجرَّدُ عبدٍ تمتثِلُ للأوامرِ، وتفعَلُ ما أشاءُ.

قالَ النّمرُ بنزقٍ: لنْ أكونَ عبدًا لأحدٍ.

قالَ المُروِّضُ: أنْتَ مُرغَمٌ على إطاعَتي؛ لأنّي أنا الّذي أملِكُ الطّعامَ.

قالَ النّمرُ: لا أُريدُ طعامَكَ.

قالَ المُروِّضُ: إذًا جُعْ كما تشاءُ، فلَنْ أُرغِمَكَ على فِعْلِ ما لا ترغَبُ فيهِ.

وأضافَ مُخاطِبًا تلاميذَهُ: سترونَ كيفَ سيتبدَّلُ، فالرَّأسُ المرفوعُ لا يُشبِعُ مَعِدَةً جائعَةً.

وجاعَ النّمرُ، وتذكّرَ بأسى أيّامَ كانَ ينطلِقُ كريحٍ دونَ قيودٍ مُطارِدًا فرائسَهُ.

وفي اليومِ الثّاني، أحاطَ المُروِّضُ وتلاميذُهُ بقفصِ النّمرِ، وقالَ المُروِّضُ: ألستَ جائعًا؟ أنتَ بالتّأكيدِ جائعٌ جوعًا يُعذِّبُ ويُؤلِمُ. قُلْ إنّكَ جائعٌ فتحصُلَ على ما تبغي مِنَ اللّحْمِ.

ظلَّ النّمرُ ساكتًا، فقالَ لهُ المُروِّضُ: افعلْ ما أقولُ ولا تكُنْ أحمَقَ. اعترفْ بأنّكَ جائعٌ، فتشبَعَ فورًا.

قالَ النّمرُ: أنا جائعٌ.

فضحِكَ المُروِّضُ وقالَ لتلاميذِهِ: ها هُوَ ذا قدْ سقطَ في فخٍّ لَنْ ينجوَ منْهُ.

وأصدَرَ أوامِرَهُ، فظفِرَ النّمرُ بلحمٍ كثيرٍ.

وفي اليومِ الثّالثِ، قالَ المُروِّضُ للنّمرِ: إذا أردْتَ اليومَ أنْ تنالَ طعامًا، فنفِّذْ ما سأطْلُبُ منْكَ.

قالَ النّمرُ: لنْ أُطيعَكَ.

قالَ المُروِّضُ: لا تكُنْ متسرِّعًا، فطلَبي بسيطٌ جدًّا. أنْتَ الآنَ تجولُ في قفصِكَ، وحينَ أقولُ لَكَ: قِفْ، فعَلَيْكَ أنْ تقِفَ.

قالَ النّمرُ لنفسِهِ: إنَّهُ فعْلًا طلبٌ تافهٌ، ولا يستحِقُّ أنْ أكونَ عنيدًا وأجوعَ.

وَصاحَ الـمُروِّضُ بِلَهجَةٍ قاسيَةٍ آمِرَةٍ: قِفْ.

فتجمَّدَ النَّمِرُ تَوًّا، وَقالَ الـمُروِّضُ بصوتٍ فَرِحٍ: أَحْسَنْتَ.

فَسُرَّ النَّمِرُ، وَأَكَلَ بنَهَمٍ، بينَما كانَ الـمُروِّضُ يقولُ لتلاميذِهِ: سَيُصْبِحُ بعدَ أيّامٍ نَمِرًا مِنْ وَرَقٍ.

وَفي اليَوْمِ الرّابعِ، قالَ النَّمِرُ للمُروِّضِ: أَنا جائِعٌ، فاطلُبْ مِنّي أَنْ أَقِفَ.

فقالَ الـمُروِّضُ لتلاميذِهِ: ها هُوَ ذا قَدْ بدأَ يُحِبُّ أَوامِري.

ثُمَّ تابَعَ موجِّهًا كلامَهُ إلى النَّمِرِ: لَنْ تأكُلَ اليَوْمَ إلّا إذا قَلَّدْتَ مُواءَ القِطَطِ.

فَكَظَمَ النَّمِرُ غَيْظَهُ، وَقالَ لنفسِهِ: سَأَتَسَلّى إذا قَلَّدْتُ مُواءَ القِطَطِ.

وَقَلَّدَ مُواءَ القِطَطِ، فَعَبَسَ الـمُروِّضُ، وَقالَ باستنكارٍ: تقليدُكَ فاشِلٌ. هَلْ تَعُدُّ الزَّمْجَرَةَ مُواءً؟

فقلَّدَ النَّمِرُ ثانيةً مُواءَ القِطَطِ، وَلكِنَّ الـمُروِّضَ ظَلَّ مُتَجَهِّمَ الوجهِ، وَقالَ بازدِراءٍ:

اسْكُتْ، اسْكُتْ. تَقْليدُكَ ما زالَ فاشِلًا. سأتركُكَ اليَوْمَ تَتَدَرَّبُ على مُواءِ القِطَطِ، وَغَدًا سأَمْتَحِنُكَ، فإذا نَجَحْتَ أَكَلْتَ، أَمّا إذا لَمْ تَنْجَحْ فَلَنْ تأكُلَ.

وابتعدَ الـمُروِّضُ عَنْ قَفَصِ النَّمِرِ وَهُوَ يَمْشي بخُطًى مُتباطِئَةٍ، وَتَبِعَهُ تلاميذُهُ وَهُمْ يتهامَسونَ مُتَضاحِكينَ. وَنادى النَّمِرُ الغاباتِ بِضَراعةٍ، وَلكنَّها كانَتْ نائِيَةً.

وَفي اليَوْمِ الخامِسِ، قالَ الـمُروِّضُ للنَّمِرِ: هيّا، إذا قَلَّدْتَ مُواءَ القِطَطِ بنجاحٍ، نِلْتَ قطعةً كبيرةً مِنَ اللَّحْمِ الطّازَجِ.

قَلَّدَ النَّمِرُ مُواءَ القِطَطِ، فصفَّقَ الـمُروِّضُ، وقالَ بِغِبْطَةٍ: عظيمٌ! وَرمى إليهِ بقطعةٍ كبيرةٍ مِنَ اللَّحْمِ.

وَفي اليَوْمِ السّادِسِ، ما إِنِ اقْتَرَبَ الـمُروِّضُ مِنَ النَّمِرِ، حَتّى سارَعَ النَّمِرُ إلى تَقْليدِ مُواءِ القِطَطِ، وَلكِنَّ الـمُروِّضَ ظَلَّ واجِمًا مُقَطِّبَ الجبينِ، فقالَ النَّمِرُ: هأَنَذا قَدْ قَلَّدْتُ مُواءَ القِطَطِ.

قالَ الـمُروِّضُ: قَلِّدْ نهيقَ الحِمارِ.

قالَ النَّمِرُ باستياءٍ: أَنا النَّمِرُ الذي تَخْشاهُ حيواناتُ الغاباتِ، أُقَلِّدُ الحِمارَ! سأَموتُ وَلَنْ أُنَفِّذَ طَلَبَكَ.

فابتَعَدَ الـمُروِّضُ عَنْ قَفَصِ النَّمِرِ دونَ أَنْ يَتَفَوَّهَ بِكَلِمَةٍ.

وَفي اليَوْمِ السّابعِ، أَقْبَلَ الـمُروِّضُ نَحْوَ قَفَصِ النَّمِرِ باسِمَ الوَجْهِ وَديعًا، وَقالَ للنَّمِرِ: أَلا تُريدُ أَنْ تأكُلَ؟

قالَ النَّمِرُ: أُريدُ أنْ آكُلَ.

قالَ المُروِّضُ: اللَّحمُ الَّذي ستأكُلُهُ لهُ ثَمنٌ، انْهَقْ كالحِمارِ تحصُلْ على الطَّعامِ.

فحاوَلَ النَّمِرُ أنْ يتذكَّرَ الغاباتِ، فأخفقَ، واندفعَ ينهَقُ مُغمِضَ العينينِ، فقالَ المُروِّضُ: نهيقُكَ ليسَ ناجِحًا، وَلكنّني سأُعطيكَ قِطْعَةً مِنَ اللَّحمِ إشفاقًا عليْكَ.

وَفي اليَوْمِ الثّامِنِ قالَ المُروِّضُ للنَّمِرِ: سأُلقي مَطْلَعَ خُطْبَةٍ، وَحينَ أنْتَهي صَفِّقْ إعْجابًا.

قالَ النَّمِرُ: سَأُصفِّقُ.

فابتدَأَ المُروِّضُ إلقاءَ خُطبَتِهِ، فقالَ: أيُّها المواطنونَ، سَبَقَ لَنا في مُناسباتٍ عِدَّةٍ أنْ أوضَحْنا مَوْقِفَنا مِنْ كُلِّ القَضايا المصيريَّةِ، وَهذا المَوْقِفُ الحازِمُ الصَّريحُ لنْ يتبدَّلَ، مَهْما تآمَرَتِ القُوى المعاديَةُ، وبالإيمانِ سننْتَصِرُ.

قالَ النَّمِرُ: لمْ أفْهَمْ ما قُلْتَ.

قالَ المُروِّضُ: عليكَ أنْ تُعْجَبَ بكلِّ ما أقولُ، وأنْ تُصفِّقَ إعجابًا به.

قالَ النَّمِرُ: سامِحْني. أنا جاهِلٌ أُمِّيٌّ، وَكلامُكَ رائِعٌ، وَسأُصفِّقُ كَما تَبْغي.

وَصفَّقَ النَّمِرُ، فقالَ المُروِّضُ: أنا لا أُحِبُّ النِّفاقَ وَالمنافِقينَ، سَتُحرَمُ اليَوْمَ مِنَ الطَّعامِ عِقابًا لَكَ.

وَفي اليَوْمِ التّاسِعِ جاءَ المُروِّضُ حامِلًا حُزْمَةً مِنَ الحشائِشِ، وَألقى بِها للنَّمِرِ، وقالَ: كُلْ.

قالَ النَّمِرُ: ما هذا؟ أنا مِنْ آكلي اللُّحومِ.

قالَ المُروِّضُ: منذُ اليَوْمِ لَنْ تأكُلَ سوى الحشائِشِ.

وَلمّا اشْتَدَّ جوعُ النَّمِرِ، حاولَ أنْ يأكُلَ الحشائشَ، فَصدَمَهُ طعمُها، وابتعدَ عنها مُشْمئِزًّا، وَلكنَّهُ عادَ إليها ثانيةً، وَابتدأَ يَستسيغُ طعمَها رُوَيْدًا رُوَيْدًا.

وَفي اليَوْمِ العاشِرِ، اختفى المُروِّضُ وَتلاميذُهُ وَالنَّمِرُ وَالقَفَصُ، فصارَ النَّمِرُ مُواطِنًا، وَالقَفَصُ مدينةً.

زكريّا تامر

النُّمورُ في اليَوْمِ العاشِرِ

الملحق (6)

تسهيل مُهمّة

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء وادي السير

الرقم :- و / ٧ / ١٣ / ٥٦ ٦٩ ٦
التاريخ :- ٢٢ ذي الحجة ١٤٣٦
الموافق : ٦ تشرين اول ٢٠١٥

مدير مدرسة جميل شاكر الثانوية بنين
مديرة مدرسة الصويفية الثانوية بنات

الموضوع:- تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

إشارة لكتاب رئيس الجامعة الأردنية رقم١/١٥/٢٠١٥/٢٨٧٩ تاريخ ١٩\٩\ ٢٠١٥ يقوم الطالب (احمد محمد كريم المساعفة) بإجراء دراسة عنوانها " اثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تسمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير "، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير المناهج والتدريس /أساليب تدريس اللغة العربية في كلية العلوم التربوية/ ، ويحتاج الى تطبيق اداء دراسته على طلبة الصف التاسع الأساسي في المدرستين المذكورتين أعلاه.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، لغايات البحث العلمي ، علما بان المشرفة على رسالته هي " الدكتورة " ايمان عبابنه ".

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم

الدكتور
داود محمود المعايطة

نسخة\ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة\ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة\كاتب الإشراف
نسخة\الديوان

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

2879
936213

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

[illegible]

تحية وبعد

[illegible] اللغة العربية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية [illegible]

[illegible] أسلوب الحوار والمناقشة [illegible]

[illegible]

[illegible]

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

رئيس الجامعة

[illegible]

هاتف ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١١٢٠ فاكس ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext.: 21035 AMMAN 11942 JORDAN

THE EFFECT OF THE ACTIVE LEARNING BY USING DEBATE AND DISCUSSEN STRATEGIES ON THE DEVELOPMENT OF CRITICAL READING SKILLS AMONG NINTH BASIC GRADE STUDENTS IN WADI-ALSEER DIRECTORATE

By

Ahmad M. AL-Masaffah

Supervisor

Dr. Eman A. Ababneh

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of active learning by using debate and discussion method on the critical reading skill development among ninth basic grade students in Wadi-Alseer directorate. The researcher follow the semi expermintal approach, and was designed a list of critical reading skills; in order to produce pretest and posttest in critical reading.

The sample of the study consisted of 97 male and female students. they deliberately selected from Jameel Shaker secondary school for boys and Al-Swefiyah secondary school for girls, they were distributed over two groups: one of them experimental group totaling 52 students (male, female) taught through debate and discussion method, and the other a control group totaling 45 students (male, female).

The findings of the study showed that there are significant statistical differences at the level of (α=0.05) between the experimental group and the control group to experimental group, and that there are significant statistical differences at the level of (α=0.05) to the females, and that there

are significant statistical differences at the level of (α=0.05) of the interaction between the teaching strategys and sex. The study concluded some recommendations, including: Include enrichment activities and training methods of the Arabic language aims to critical reading development of the students, the definition of the Arabic language teachers in a debate and discussion method, through holding courses for them; to inform them of the emerging methods of reading instruction especially critical reading, and making Studies using active learning and other teaching methods and strategies employed on other language skills.

Key Words

Active Learning, Debate and Discussion Strategy, Critical Reading, and Ninth Grade Basic Students.